

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL MESTRADO**

**DANIEL LONGO ROCKENBACH**

**ESTUDAR, OCUPAR E TRANSFORMAR:  
Vivências na Educação Superior de Estudantes Oriundas (os) do Centro de  
Educação e Cultura Pré-vestibular Resgate Popular**

**São Leopoldo  
2020**

DANIEL LONGO ROCKENBACH

**ESTUDAR, OCUPAR E TRANSFORMAR:  
Vivências na Educação Superior de Estudantes Oriundas (os) do Centro de  
Educação e Cultura Pré-vestibular Resgate Popular**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Profa. Prof. Dra. Isabel Aparecida Bilhão

São Leopoldo

2020

R682e

Rockenbach, Daniel Longo.

Estudar, ocupar e transformar: vivências na educação superior de estudantes oriundas (os) do Centro de Educação e Cultura Pré-Vestibular Resgate Popular / por Daniel Longo Rockenbach. -- São Leopoldo, 2020.

173 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2020.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Isabel Aparecida Bilhão, Escola de Humanidades.

1.Educação popular. 2.Centro de Educação Popular – Porto Alegre (RS). 3.Universidade e faculdades – Vestibular. 4.Negros – Educação – Brasil. 5.Descolonização – Brasil. I.Bilhão, Isabel Aparecida. II.Título.

CDU 37.014.2

37.014.2:373.54

DANIEL LONGO ROCKENBACH

**ESTUDAR, OCUPAR E TRANSFORMAR:  
Vivências na Educação Superior de Estudantes Oriundas (os) do Centro de  
Educação e Cultura Pré-vestibular Resgate Popular**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Profa. Prof. Dra. Isabel Aparecida Bilhão

Aprovado em 30 de abril de 2020.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Prof. Dra. Isabel Aparecida Bilhão – Orientadora

---

Profa. Dra. Maria Julieta Abba – UNISINOS

---

Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira – UFFS

## AGRADECIMENTOS

Ao Camilo, meu filho, por escolher compartilhar seu mundo com o meu. Por me mostrar que a vida acha seus caminhos. Por me demonstrar, diariamente, que as organizações sociais atropelam e interpelam nosso caminhar. Por enxaguar e turvar meu olhar.

À Cintia, minha companheira e mãe do Camilo, por ter participado de diversas e às suas maneiras, da construção deste caminho. Por compartilhar ouvidos, momentos, falas, decisões e expressões que flutuaram entre eu, ela e o Camilo; mas que flutuaram também entre a pesquisa, o pesquisador, a paternidade, a maternidade, a trabalhadora, a aventureira e a inquietude de amar e transformar percursos, mesmo dentro de uma quarentena.

À Bere, minha mãe, por ensinar e reiterar a leveza e a paixão de ser/existir/ouvir/viver neste mundo.

Ao Vicente, meu pai, pelos olhares e escutas sensíveis às desigualdades disfarçadas e escancaradas deste mundo.

À Raquel, minha irmã, por escutar inúmeras teorizações que fazem parte desta construção, por contracenar com elas, por contrapô-las, aceitá-las e repudiá-las. Por mexer em muitas curvas deste percurso. Por odiar a crítica pela crítica.

À Professora Isabel Bilhão, orientadora e companheira de trajetória, pela sutileza e tranquilidade de levar e encarar a vida acadêmica. Por incessantemente, colocar-me em perspectiva de maneira gentil. Por desfazer preceitos e pré-conceitos sobre a academia, os quais levei para a seleção do Mestrado e que fui deixando de lado ao longo desta vivência.

À professora Julieta Abba e ao professor Thiago Ingrassia Pereira pelas importantes e generosas contribuições tanto no Exame de Qualificação quanto na Defesa da Dissertação.

À Carolina, à Dandara, à Tereza e ao Peres por fazerem parte deste trabalho, por compartilharem desejos de mudanças, por serem estas mudanças.

Ao Resgate, e a todas e todos que trabalham e constroem este projeto, por ter me proporcionado inúmeros aprendizados desde quando fui professor até hoje como pesquisador.

À Juju, amiga desde outros mundos, por fazer eu não perder de vista o sentido do carinho, da esperança, e da magnitude que é acolher e ser acolhido.

Ao Pedro e ao André, ao Bin e ao Brian, pelos espaços filosóficos. Por acreditarem em outros mundos possíveis. Por fazerem existir outros mundos possíveis.

À Tay, pela rebeldia e inconformidade. Pelo companheirismo nessa trajetória, por ter deixado suas marcas de mulher, negra e lésbica nesta construção.

Ao Sequito, pelas charlas, pelas cartas, pelas energias e pela luz. Ainda, pela tradução do Resumo.

Aos Pepes, pelo caminhar.

Ao Grupo da Prática de Pesquisa, por construir, compartilhar e acreditar na Ciência de maneira coletiva.

À Milena, por dar início e insistir sempre “nessa ideia de mestrado”. Por referências de vida e por referências bibliográficas.

Aos colegas e amigos do Poldo Sexta, por me fazerem acreditar que certas mudanças fazem sentido. Especialmente, por fazerem parte delas, por construirmos juntos várias delas.

Ao Felei, meu primo e grande amigo há 33 anos, por disponibilizar um espaço maravilhoso de trabalho, fundamental para o processo de escrita; por muitas vezes estar e compartilhar este espaço comigo.

A tantas amigas e amigos que atravessaram esse caminho e que aqui não conseguiria elencar todas e todos.

À Unisinos e ao PPGEduc, estendendo a todas e todos professoras e professores, funcionárias e funcionários, pela oportunidade de troca, de estudo e aprendizado.

Às valiosas, mas escassas, políticas públicas que permitem o afastamento total e com remuneração de um docente federal para capacitação.

¡Gracias!

“Gracias a la vida que me ha dado tanto”.  
Mercedes Sosa (1966).

## RESUMO

O acesso à Educação Superior no Brasil, historicamente, foi restrito a uma pequena parcela da sociedade, uma parcela dotada de privilégios de classe social, gênero e cor. É nesse - e em combate a esse - cenário excludente que emergem iniciativas sociais como os Cursos Pré-Vestibulares Populares (CPVPs), movimentos que buscam democratizar a Educação Superior. Outras formas de juventude e de vida adulta estão acessando, nos últimos anos, cada vez mais à universidade e, um caminho que tem potencializado esse processo, é a existência dos CPVPs. Este trabalho investigou quem são e como são algumas das histórias deste novo público universitário, e como relacionam-se com o modelo de universidade em vigência no Brasil. Para tal, a investigação utilizou-se da Pesquisa Participante como embasamento metodológico e entrevistas semi-estruturadas com quatro egressos de um CPVP de Porto Alegre/RS como procedimento para produzir dados sobre estas histórias. Dentre alguns achados da pesquisa, é possível destacar que a produção de eixos interseccionais entre e por diferentes realidades – tendo como ponto de encontro este cursinho -, mostrou-se como uma grande potência na luta pela democratização não só do acesso, mas também da permanência na Educação Superior. O projeto mostrou-se bastante importante para sustentar, junto a seus egressos, suas próprias lutas. Lutas estas que, sobretudo das mulheres negras, desafiam números, desafiam posições sociais e fazem histórias – que além de exclusão, são de muita produção subjetiva invisibilizada – circular em espaços dominados por um modo hegemônico de ser/existir/ouvir/viver na forma de novas imagens e novos pontos de vista. Lutas que produzem, portanto, constantes desplazamientos como formas de insurgências desde abajo.

**Palavras-chave:** Educação Popular. Interculturalidade. Educação Superior. Pedagogias Decoloniais.

## ABSTRACT

Access to Higher Education in Brazil, historically, has been restricted to a small part of society, a part endowed with privileges of social class, gender and color. It is in this - and in combat to this - exclusionary scenario that social initiatives like the Popular Pre-Vestibular Courses (CPVPs) emerge, movements that seek to democratize Higher Education. In the past few years, other forms of youth and adult life have been having more and more access to the university and, one path that has enhanced this process is the existence of CPVPs. This work investigated who they are and how some of the stories of this new university public are, and how they relate to the current university model in Brazil. To this end, the research used Participative Survey as a methodological basis and semi-structured interviews with four graduates from a CPVP in Porto Alegre / RS as a procedure to produce data on these stories. Among some findings of the research, it is possible to highlight that the production of intersectional axes between and by different realities - having this course as a meeting point - proved to have a great power in the struggle for democratization not only of access, but also permanence in Higher Education. The project proved to be quite important to support, along with its graduates, their own struggles. Struggles that, especially those of black women, challenge the numbers, challenge the social positions and make stories - which, in addition to exclusion, have a lot of invisible subjective production - circulate in spaces dominated by a hegemonic way of being/existing/listening/living in the form of new images and new points of view. Struggles that produce, therefore, constant displacements like forms of insurgencies from below.

**Keywords:** Popular Education; Interculturality; Higher Education; Decolonial Pedagogies

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Roteiro e seus eixos.....	78
--------------------------------------	----

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dissertações e teses encontradas segundo os descritores.....	171
Tabela 2 - Dissertações e teses encontradas segundo os descritores.....	171
Tabela 3 - Dissertações e teses encontradas segundo os descritores.....	171
Tabela 4 - Teses e dissertações em ordem cronológica de defesa contidas na Tabela 2.....	172

## LISTA DE SIGLAS

ABC	Academia Brasileira de Ciências
ABE	Associação Brasileira de Educação
CPVPS	Cursos Pré-Vestibulares Populares
DA	Diretório Acadêmico
DCE	Diretório Central do Estudantes
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Ensino Superior
ESEF	Escola Superior de Educação Física
FABICO	Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituições de Ensino Superior
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEABI	Núcleo de Estudos AfroBrasileiros e Indígenas
ONG	Organização Não-Governamental
PIMESP	Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Público Paulista
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGG	Programa Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Campinas
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PVNC	Pré-Vestibular para Negros e Carentes
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 De Aluno a Pesquisador.....	16
1.2 Vivências, Experiências e Leituras em Direção ao Tema.....	22
1.3 Objetivos.....	24
1.3.1 Objetivo Geral.....	24
1.3.2 Objetivos Específicos.....	24
2 PARA ALÉM DA CLASSE; PARA ALÉM DE DEGRADADOS E FAVORITOS: APROXIMAÇÃO AO CAMPO TEMÁTICO.....	28
3 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO MODELO DE UNIVERSIDADE E O SURGIMENTO DOS CURSINHOS POPULARES.....	35
3.1 Contextualizando a Universidade Brasileira.....	35
3.2 Breve História do Movimento dos Cursos Populares: Contextualizando a Emergência do Resgate .....	44
3.3 Breve Histórico do Centro de Educação e Cultura Pré-Vestibular Resgate Popular.....	48
4 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	51
4.1 Colonialidade e Racismo.....	52
4.2 Educação Popular e Interculturalidade.....	58
4.3 Insurgências Decoloniais e Imagens de Controle.....	64
4.4 Teorizando a Metodologia.....	68
4.5 Buscando e Encontrando os Sujeitos.....	79
5 O CENTRO DE EDUCAÇÃO E CULTURA RESGATE POPULAR EM PERSPECTIVA METODOLOGIA.....	88
5.1 “A UFRGS Não é um Sonho, é teu Direito, é Pública!” .....	89
5.2 Princípios Pedagógicos, Memórias Coletivas e Neoliberalismo.....	106
6 ESCUTANDO VOZES, INTERPRETANDO GRITOS.....	124
6.1 Imagens de Controle.....	125
6.2 Os Atravessamentos do Resgate em suas Experiências.....	140
6.3 Aprendendo e Ensinando a Viver e a Sobreviver na Universidade.....	148
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
REFERÊNCIAS.....	163

<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ENTREVISTA DE PESQUISA DE MESTRADO – TCLE.....</b>	<b>168</b>
<b>APÊNDICE B - CARTA DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA.....</b>	<b>170</b>
<b>APÊNDICE C – TABELAS.....</b>	<b>171</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O acesso à Educação Superior no Brasil, historicamente, foi restrito a uma pequena parcela da sociedade, uma parcela dotada de privilégios de classe social, gênero e cor. Assim, entrar na universidade, até pouco tempo atrás, era algo inimaginável para a maioria da população brasileira, a qual concluía sua carreira de estudos no máximo no Ensino Médio. É nesse, e em combate a esse, cenário excludente que emergem iniciativas sociais como os Cursos Pré-Vestibulares Populares - CPVPS, movimentos que buscam democratizar a Educação Superior, tanto no âmbito do acesso quanto da permanência na universidade.

Desde a implementação da Política de Cotas, do Programa Universidade para Todos – PROUNI, e de outras políticas afirmativas de acesso à graduação, o ambiente universitário vem tornando-se mais heterogêneo no que se refere à diversidade social, embora ainda muito aquém daquilo que se propusera. Em 2005, um ano após a implementação das primeiras ações afirmativas, como as cotas, apenas 5,5% dos jovens pretos ou pardos na classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE e em idade universitária frequentavam uma faculdade. Em 2015, 12,8% dos negros entre 18 e 24 anos chegaram ao nível superior, segundo o IBGE (2016). Comparado com os brancos, no entanto, o número ainda equivale a menos da metade dos jovens brancos de mesma faixa etária, que eram 26,5% em 2015 e 17,8% em 2005.

Se o meio universitário vem se transformando, é importante que se busque meios e maneiras de experienciar plena e democraticamente esta transformação, afinal seu público começa a não ser mais *o de sempre*. Outras formas de juventude e de vida adulta estão acessando, nos últimos anos, cada vez mais à universidade e, um caminho que tem potencializado esse processo, é a existência dos CPVPS.

Arroyo (2006) propõe, ao debater uma possível reconfiguração da Educação de Jovens e Adultos - EJA no Brasil, que o ponto de partida é perguntar quem são esses jovens e adultos. Se o pesquisador entende que na escola é necessária esta pergunta, permito-me sugerir que na universidade não seria diferente. Mas quem são e como são as histórias deste novo público, este público diversificado, dentro da universidade? Assim, escutar estas recentes vozes universitárias, a fim de investigar não apenas quem são, mas sobretudo como vivenciam a universidade parece-me

imprescindível também para que as políticas públicas voltadas à diversidade na Educação Superior sigam se aperfeiçoando.

### 1.1 De Aluno a Pesquisador

*Até tenho vontade de lecionar, mas só no começo, para experimentar. Entretanto, isso não me faria, por enquanto, optar por licenciatura desde o 2º semestre. Se fizer, será só no final, como um tipo de complemento.*

Este recorte remete à minha primeira aula no curso de Ciências Biológicas como estudante universitário, em agosto de 2005. Estudante este, que teve um acesso bastante privilegiado à Educação Superior, já que trilhou seu caminho escolar na rede particular de ensino básico, com direito a um ano de cursinho pré-vestibular, também privado, um ano após a finalização da escola. Acredito que em função desta trajetória, nunca reconheci a profissão de professor como sendo para mim, embora sempre muito encantado com trocas e partilhas.

A citação que trago acima é literal, e retirada de um caderno que usei em uma disciplina do primeiro semestre da graduação, Campo Profissional da Docência. Entendia, portanto, a licenciatura como complemento, adicional e, talvez, uma fuga. Agarrar-me-ia à docência caso não conseguisse ser biólogo. Que lástima saber que não fui o único e que, neste momento, seguramente há tantos outros que pretendem essa profissão caso não se concretizem suas primeiras intenções.

Poderia, aqui, discorrer sobre a falta de incentivo à carreira docente no Brasil e ensaiar alguns por quês de os cursos de licenciaturas terem baixa adesão por parte de vestibulandos, quando comparados, por exemplo, aos cursos de Medicina, Direito, Psicologia etc. No entanto, o foco deste trabalho será outro, mas cabe a mim rabiscar essas anotações, já que as curvas da minha trajetória de constituição profissional foram construídas, também, a partir de uma das vivências dessa disciplina a qual me referi.

Curiosamente, em outra aula dessa mesma disciplina, tive a oportunidade de conhecer o trabalho realizado no Centro de Educação e Cultura Pré-Vestibular Resgate<sup>1</sup>, através de uma palestra ministrada por um de seus fundadores. A palestra objetivava, justamente, apresentar informações detalhadas sobre um outro campo

---

<sup>1</sup> A partir deste ponto, Centro de Educação e Cultura Pré-Vestibular Resgate será chamado apenas de Resgate.

de atuação docente, diferente das escolas de Educação Básica: à docência em um Curso Pré-Vestibular Popular – CPVP<sup>2</sup>.

Ao escutá-lo, fiquei tentado a participar do projeto. A concepção narrada por ele, que estes cursos carregam, foi algo muito marcante para mim, pois nunca havia escutado relatos sobre estas iniciativas. Aliado a isso, havia a possibilidade de experimentar o campo de atuação docente, na especificidade do contato com a sala de aula, o que talvez pudesse me fazer mudar de ideia quanto a meu rumo profissional. Então, naquele mesmo dia, busquei informações de como proceder para integrar-me ao CPVP Resgate.

Minha primeira atividade no projeto foi acompanhar o processo de seleção dos alunos para o ano de 2006, vivência fundamental para que eu começasse, cada vez mais, a fortalecer meu desejo de tornar-me parte do Resgate. A partir dele, pude conhecer a realidade de vários de seus estudantes, uma vez que o processo seletivo passava por análise de documentação do candidato, bem como uma entrevista sobre sua história de vida. Ao passo que fui entendendo quem eram os alunos do projeto e o que/quem era o próprio projeto, foi se concretizando, aos poucos, uma das curvas mais importantes da minha trajetória de vida. Importante destacar aqui que não me cabe mais usar somente trajetória profissional, já que toda minha experiência junto ao Resgate trouxe contribuições suficientes para sombrear os limites entre o que é profissional e o que é pessoal, tornando-me um educador militante junto aos caminhos da Educação Popular.

Um ano depois de ingressar na universidade, portanto, meu vínculo com o bacharelado já não parecia fazer mais sentido e realizei, naquela oportunidade, a orgulhosa migração para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Assim, *pari passu* à vivência de aluno licenciando, construí uma trajetória dentro do Resgate de 7 anos como professor de Biologia, sendo um destes como coordenador geral do projeto, tamanha minha identificação e adesão. Cabe registrar aqui, que alguns traços desta experiência na constituição da identidade do Daniel-professor foram pesquisados e abordados em meu Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *De aluno a professor: reflexões sobre uma experiência docente no curso pré-vestibular resgate popular, concluído em 2010*. Nesse trabalho, entrevistei professores do

<sup>2</sup> Embora atualmente alguns trabalhos acadêmicos e projetos voltados para o acesso à Educação Superior (sejam privados ou voluntários) venham utilizando o termo Cursos Pré-Universitários, ao invés de Pré-Vestibular, uma vez que este acesso não se dá mais somente via Exame Vestibular (ENEM, por exemplo), escolhi manter a expressão Pré-Vestibular em função de o Resgate ainda se intitular assim.

Resgate para investigar, em suas trajetórias dentro do projeto, elementos comuns àquilo que acreditava ser contribuição desta experiência para as minhas contínuas construções.

Em 2011, já um pouco mais afastado presencialmente do Resgate, atuei na Educação de Jovens e Adultos no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS<sup>3</sup>, como professor de Ciências e Biologia do Programa de Educação Continuada da instituição. Quando fui selecionado para o programa, tive a oportunidade de optar entre o ensino regular e esta modalidade, a qual resolvi escolher, uma vez que o público discente seguramente estaria muito próximo daquele com quem eu vinha trabalhando no Resgate. Como o programa tinha duração de um ano letivo, no final de 2011, quando tendia ao desemprego, fui chamado para assumir o cargo de professor de Ciências do Ensino Fundamental no município de Guaíba. Durante o ano de 2012, atuei com os 6<sup>os</sup> e 7<sup>os</sup> anos e 7<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries, já que ainda era época de transição da inserção do 9<sup>o</sup> ano como obrigatório.

A motivação de desenvolver meu trabalho de professor junto às comunidades carentes fez com que eu encontrasse, em Guaíba, alguns estudantes que aceitaram inscrever-se no Salão UFRGS Jovem, para apresentarem seus trabalhos de pesquisa, os quais desenvolvíamos no turno inverso, por acordo voluntário entre eu e eles. E foi com muita alegria que receberam o prêmio de Trabalho Destaque na ocasião, uma pesquisa realizada a respeito das possibilidades de se viajar no tempo.

Minha experiência em Guaíba também durou um ano letivo, já que ao final do ano, fui chamado para assumir a vaga de professor de Biologia junto ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, no Campus Ibirubá. Assim, em janeiro de 2013 tornei-me servidor federal. Ibirubá, cidade até então desconhecida por mim, de colonização majoritariamente alemã, com aproximadamente 20 mil habitantes, é um município cuja metade da população reside na área rural. Lá, uma antiga escola agrotécnica da região, primeiro municipal, depois privada, foi federalizada em 2010, dando início aos trabalhos do Campus Ibirubá. Quando cheguei ao Campus, pela primeira vez, logo estranhei a homogeneidade dos estudantes, em termos de raça e classe.

---

<sup>3</sup> A UFRGS é uma universidade multicampi e um deles, o mais afastado da região central da cidade de Porto Alegre, é chamado de Campus do Vale. É neste Campus que funciona a maioria dos cursos de Ciências Humanas, Biologia, Ciência da Computação, entre outros.

Em função da colonização, primeiramente imaginei que seria normal o ambiente ser ocupado exclusivamente por brancos, com exceção de um único servidor negro à época. Aos poucos, já mais adaptado à cidade, passei a frequentar determinados locais (bares e mercados), não tão centrais e comecei a notar uma população que não via circulando pelas ruas do centro da cidade. De tão recorrente que eram minhas visitas a tais espaços, pude construir relações e afetos com determinadas pessoas que foram me indicando caminhos periféricos no município, evidenciando que uma periferia *não-alemã* existia e resistia nas entrelinhas ibirubenses.

A partir de então, comecei a perceber que talvez a prova de seleção para o Ensino Médio Integrado no IFRS fosse um empecilho à heterogeneização, mesmo com o sistema de cotas. No Campus, a convivência e a parceria iam aumentando com os *colegas de Campus do Vale*, como nos chamávamos, já que as disciplinas de Geografia, Sociologia, História e Biologia eram ministradas por professores e professoras egressos da UFRGS. Esse elo nos uniu e nos aproximou. Mas especialmente nossa parceria se consolidou por nossas trajetórias terem caminhos permeados pela Educação Popular, uns em cursinhos populares e outros em projetos sociais na periferia da região metropolitana. Começamos a explorar juntos a periferia ibirubense e, por fim, chegamos *ao outro lado da ponte*, (literalmente), na chamada Floresta, e descobrimos a Escola Municipal de Ensino Fundamental - EMEF Floresta.

A partir deste contato, começamos a produzir vínculos entre o Campus Ibirubá e a EMEF Floresta. O principal resultado deste processo foi a criação do Pré-IF, um projeto de extensão vinculado ao Núcleo de Estudos AfroBrasileiros e Indígenas - NEABI do Campus, do qual éramos os integrantes. O Pré-IF surgiu amparado pelas nossas experiências com Educação Popular, em especial com nossa inquietação por observarmos um ambiente extremamente homogêneo dentro do Campus em que lecionávamos. Talvez este fosse o maior legado que todos trouxeram consigo de suas trajetórias, olhos capazes de se incomodar com a homogeneização racial nos espaços escolares.

Foi um projeto que inicialmente preocupou-se com os estudantes do último ano do Ensino Fundamental, a fim de prepará-los para a prova de seleção para ingresso no 1º ano do Ensino Médio. No entanto, a experiência mostrou que a preparação técnica para prova não era suficiente, uma vez que *“o instituto é lugar de*

*rico*”, “*aquilo lá não é pra mim*”, segundo os estudantes da escola da Floresta. Três anos depois, o Pré-IF já era responsável pela popularização do IFRS na periferia do município, uma vez que começamos a atuar em várias frentes junto ao bairro, desde oficinas de música e intercâmbios culturais, contação de histórias para as séries iniciais, visitas dos estudantes do IFRS na Floresta e vice-versa.

No início de 2015, outra população começou a ser notada pelas ruas da cidade, imigrantes senegaleses. E foi a partir de uma trágica notícia de que um dos rapazes havia sido baleado por um morador da cidade, que resolvemos aproximar o IFRS dos imigrantes. No início do segundo semestre daquele ano, propusemos um Curso de Extensão de Português para Estrangeiros, no intuito de acolhê-los. Um ano depois, motivo de muito orgulho para nós, dois estudantes do curso estavam aprovados no processo seletivo do Campus Ibirubá para o curso superior de Ciências da Computação. Junto aos estudantes oriundos do Pré-IF no Ensino Médio, provindos especialmente da Floresta e, mais adiante, de uma estudante Quilombola do município de Colorado, integravam o corpus negro entre os alunos do Campus.

Com um Campus Ibirubá mais *colorido de povo*, como sugere o Resgate sobre aprovação dos estudantes na UFRGS, foi em 2017 que nosso grupo começou a se desfazer e iniciar um processo de migração e transferência de volta para perto de Porto Alegre. Além de colegas que foram para o IFRS Campus Restinga e Campus Viamão, eu tive o prazer de acompanhar a colega de Sociologia e o colega de Geografia para o Campus Alvorada, onde hoje estou lotado atualmente. A vinda para Alvorada fez aflorar ainda mais meus desejos construídos na experiência do Resgate, popularizar e heterogeneizar ao máximo o ambiente de uma escola pública.

Durante esta nova etapa em Alvorada, já pude exercer o cargo de Coordenador de Extensão do Campus, o que permitiu me aproximar muito da comunidade onde está construído nosso prédio, *na entrada da Umbu*. A partir de reuniões periódicas com a vizinhança, que conseguimos organizar batendo de porta em porta, começamos a construir os espaços do Campus Alvorada de maneira coletiva e compartilhada com a comunidade.

Foi, a partir de então, que entendi que era o momento de voltar a estudar, pois vinha participando de muitas vivências próximas à Educação Popular que já não me sentia suficientemente amparado, somente a partir das minhas experiências,

para seguir caminhando e construindo novas alternativas. Movimentos dialéticos de ação-reflexão-ação estavam começando a ficar escassos frente a muita intenção de ação. Precisava de novos referenciais, novas vivências, mas desta vez acadêmicas. Assim, frente à sugestão de um colega, busquei o Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos que, segundo ele, tinha ótimas referências na temática e, em especial, uma professora que dialogaria bastante com minhas intenções de estudo.

Comecei então a fazer uma viagem mental na minha trajetória de vida, a qual brevemente descrevi acima, para pontuar as experiências que tive junto aquilo que acredito estar abarcado pela Educação Popular para, por fim, iniciar o processo de construção de um objeto de estudo. O Resgate foi minha opção, pois embora acredite que todas as vivências aqui relatadas renderiam pesquisas relevantes, a experiência de ter vivido o Resgate foi a propulsora para a aproximação com a temática e, seguramente, investigar o projeto atualmente foi uma maneira de colocar em perspectiva minhas experiências passadas com uma nova gama de leituras e possibilidades mais amplas.

Estudar e problematizar algo que está na gênese da minha trajetória como educador e militante em educação, foi o que entendi necessário para seguir contribuindo, de maneira mais contundente, para a construção de uma Educação Popular nos mais variados ambientes, de educação formal ou não, que eu, ou as subjetividades produzidas a partir dessa dissertação, vierem a atravessar.

Assim, para prestar a seleção ao PPG, rememorei minha passagem pelo Resgate, a partir de lembranças marcantes durante a época que vivenciei o projeto e pude começar a esboçar uma possível intenção de estudo. Como meu Trabalho de Conclusão da Graduação foi a respeito do ser-professor no Resgate, investigar os docentes do curso não seria minha prioridade atual. A partir disso, entendi que seria interessante investigar outra parte atuante no curso, as/os discentes. Cheguei a esta conclusão em especial quando remontava uma destas lembranças e que conto nos parágrafos a seguir.

## **1.2 Vivências, Experiências e Leituras em Direção ao Tema**

*“Bom dia, gostaria de informações para a inscrição no cursinho”*, assim chegou a Joice, em 2009, para realizar sua inscrição como futura e possível estudante do Resgate. Estava eu lá, depois de alguns anos trabalhando no projeto,

na posição de professor de Biologia do curso, orientando as inscrições. Este foi o início de uma, dentre tantas experiências incríveis que vivi como professor de um Curso Pré-Vestibular Popular.

Enquanto a Joice preenchia a ficha de inscrição, resolvi perguntar, por curiosidade, para qual curso ela pretendia prestar o vestibular. “*Não vou tentar o vestibular*”, respondeu-me. Minha pergunta era mera curiosidade, mas, na verdade, muito curiosa foi a sua resposta. Estava buscando um curso pré-vestibular, mas não tinha intenção de realizar o vestibular.

*Por que não, será?* Perguntei-me em silêncio. *O que faz aqui?* Perguntei-me de novo. Antes que pudesse começar dirigir à Joice minhas perguntas, em alto e bom tom, ela irrompeu na minha própria confusão alegando que “*tenho uma filha de 9 anos e está difícil acompanhá-la nos temas de casa. Quero poder ter mais assunto com ela, por isso queria estudar estas matérias da escola*”. Naquele momento de perplexidade, o que eu respondesse à Joice ilustraria perfeitamente a ideologia do curso, afinal, o projeto fora colocado em xeque por ela.

Coloquei-me a pensar, Centro de Educação e Cultura Pré-Vestibular Resgate Popular (nome oficial de registro do projeto) ou Cursinho Pré-Vestibular Resgate? Bom, das duas, uma. Ou anunciava que nosso trabalho era *serviço pré-vestibular*, fechando, assim, a porta para a Joice, e estaria sendo infiel ao discurso que estes projetos adotam a respeito da Educação Popular, ou inscrevia a Joice e fincava o pé em relação aos nossos objetivos enquanto movimento social em educação.

A Joice foi aceita. A Joice apareceu tantas vezes, inclusive com sua pequena, na aula. A Joice se animou. A Joice se inscreveu e passou no vestibular. A Joice se formou em Enfermagem. A história da Joice ilustra, em parte, o que os cursinhos populares pensam sobre Educação Popular, bem como o jeito peculiar que suas práticas afetam seus professores.

No entanto, que a Joice se formou é basicamente a única coisa que se sabe. Quase nada se sabe sobre a sua trajetória na universidade, tampouco o que a Joice entende da importância da experiência no cursinho para esta trajetória além da sua aprovação. Vale lembrar que toda e qualquer política de democratização do acesso à educação superior ocorrerá plenamente à medida que sejam garantidas as condições de igualdade de oportunidades para os estudantes de diferentes origens sociais e características socioeconômicas na sua vivência, integração, percepção, apropriação e afiliação ao ambiente universitário (HERINGER, 2013).

Afinal, a dinâmica deste ambiente é concebida para estudantes de classes privilegiadas, majoritariamente brancas e brancos, dificultando a permanência dos estudantes de classes populares<sup>4</sup>, especialmente, sob um recorte étnico, das negras e dos negros. São horários, currículos, materiais, mensalidades e professores(as) que excluem (NASCIMENTO, 1999, p. 3). Assim, enquanto movimento social que se propõe a contribuir para a democratização do acesso à Educação Superior, um CPVP não pode deixar que as histórias de seus estudantes egressos passem pela universidade sem algum acompanhamento, seja para investigar suas dificuldades de permanência, seja para emergirem dispositivos possíveis de (re)pensar a construção/manutenção das maneiras de ser Cursinho Popular.

Além da contribuição para o movimento dos cursinhos e o próprio Resgate em si, acredito que este tipo de pesquisa poderá contribuir para a área da Educação, enquanto uma possível disciplina específica, ainda em processo de consolidação. O francês Bernard Charlot (2006) argumenta que, para avançarmos nas pesquisas em Educação, a fim de consolidá-la como uma área específica, é necessário que ultrapassemos a dualidade educador-educando, pensando, assim, também as instituições como terceiro eixo. Dessa maneira, pretendo investigar a relação destes egressos com a universidade que estudam, bem como buscar entender como a instituição Resgate opera atualmente. Segundo o autor,

[...] uma pesquisa pode interessar-se seja pela atividade de aprendizagem do aluno (as didáticas), seja pela atividade do professor e por sua formação, seja pelas políticas da educação. Mas se uma disciplina específica educação chegar a existir, creio que será levando em conta as articulações entre as três formas de atividade: a do aluno, a do professor e a das políticas (CHARLOT, 2006, p. 16).

É, portanto, a partir dessa perspectiva e amparado pelas experiências relatadas, bem como pela revisão bibliográfica realizada sobre os egressos de cursinhos populares e descrita no tópico a seguir, que foi possível dar forma à problemática de pesquisa desta dissertação:

A lógica de funcionamento atual do CPVP Resgate é voltada somente para a aprovação dos seus estudantes na Educação Superior ou propõe-se a extrapolar este limite?

---

<sup>4</sup> Grupos sociais que vivem em condições impostas de exploração, dominação, esmagamento de identidade e negação de direitos fundamentais, como direito ao trabalho, terra, moradia, remuneração digna, cuidados com a saúde, acesso à educação formal, reconhecimento cultura e participação política, com destaque para a população negra,

Como é a experiência de viver/estar na universidade tendo sido estudante do Centro de Educação e Cultura Pré-Vestibular Resgate Popular?

### 1.3 Objetivos

#### 1.3.1 Objetivo Geral

Investigar como se *organiza a forma de trabalho* do Resgate, e se esse trabalho, baseado nos pressupostos que amparam suas práticas, *ultrapassa a questão do acesso*, interferindo, assim, também na *permanência na Educação Superior* de seus estudantes egressos. E segundo, se Catherine Walsh (2006) escreve que *o existir de formas muy-otras já é um ato de resistir*, investiguei como vem sendo a existência destes quatro egressos dentro da universidade, tecendo uma relação dialógica entre o Resgate atual e suas vivências.

#### 1.3.2 Objetivos Específicos

- a) Caracterizar a dinâmica que opera o Resgate atualmente, buscando entender como o projeto organiza-se estruturalmente, quantos colaboradores e de que áreas são estes colaboradores, seleção de alunos, seleção de professores, etc;
- b) Identificar os princípios pedagógicos do Resgate, relacionando-os com os ideais emancipatórios que amparam os cursinhos populares no geral;
- c) Identificar se a existência dos egressos do Resgate produz conflitos e tensionamentos no modelo de universidade em que estão inseridos e;
- d) Investigar se esses egressos têm produzido pedagogias decoloniais no ambiente universitário, a fim de reconhecer o Resgate como um instrumento capaz de alargar as *grietas* em um sistema aparentemente incontestável e homogêneo.

Cabe ressaltar aqui que Catherine Walsh (2017) utiliza o termo *grietas* para referir-se às rachaduras (tradução literal) e fissuras possíveis em um sistema colonial-antropocêntrico-racista-patriarcal. Estas são tidas como espaços de construção de formas muy-otras de estar/ser/fazer/sentir/pensar/saber/viver.

O viés da análise crítica a respeito das lentes teóricas utilizadas nestes trabalhos só foi possível a partir do contato que tive com os textos de autores ligados à temática da decolonialidade, trabalhados no *Seminário Temático II: Pensamiento pedagógico (des)colonial crítico e interculturalidad en América Latina*, o qual realizei no segundo semestre de 2018 e com os quais pretendo embasar algumas das categorias analíticas que utilizarei ao longo desta pesquisa.

As discussões, leituras e referências propostas no seminário contribuíram significativamente tanto para os rumos de análise teórica e quanto para os rumos metodológicos, já que foi aproximando-me dos estudos e produções do grupo Modernidad/Colonialidad, aqui destaco a americana Catherine Walsh e os peruanos Aníbal Quijano e Fidel Tubino, que cheguei à decisão escolher a Pesquisa Participante como principal procedimento metodológico de produção desta dissertação. Nesse sentido, ao longo do texto, as categorias analíticas como *pedagogias decoloniais, interculturalidade, multiculturalismo e colonialidade* do poder serão mobilizadas a partir destes referenciais.

Além disto, já que três, dos quatro sujeitos entrevistados, são mulheres negras, entendi como necessário aproximar-me também dos debates de gênero e raça, em especial com autoras negras que abordam a perspectiva do Feminismo Negro. Para tal, partindo da escuta e leitura do trabalho de Sueli Carneiro, fui levado a conhecer as produções da intelectual feminista negra estadunidense Patricia Hill Collins, a qual busquei colocar em diálogo com as entrevistadas negras, utilizando-me da categoria *imagens de controle* proposta por essa intelectual.

Visto o trabalho ter sido produzido junto a um cursinho pré-vestibular popular, o qual se apresenta como movimento social ligado a práticas em *Educação Popular*, foi necessário debater, para então definir, tal categoria dentro deste trabalho. Nesse sentido, mobilizei-a e amparei-a teoricamente na perspectiva decolonial, propondo um diálogo entre as produções de Paulo Freire, principal referência brasileira na temática da Educação Popular, com as categorias citadas acima, propostas pelo grupo de estudos Modernidad/Colonialidad.

A respeito dos cuidados éticos com a pesquisa, cabe salientar que este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética (CAAE – 17618919.5.0000.5344 – número do parecer: 3.510.528) e que as/os 4 participantes da pesquisa como entrevistadas/os assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual encontra-se no Apêndice 1. Além deste termo, o Resgate, através do seu

representante legal, também assinou a Carta de Anuência, presente no Apêndice 2, exigida pelo Comitê de Ética, que permitiu a viabilização desta pesquisa em seu espaço.

Quanto às entrevistas dos sujeitos, a produção de dados foi a partir de gravação da entrevista e anotações no diário de campo, quando não houve condições de gravá-las. Todos os nomes foram mantidos em anonimato durante o texto, assim qualquer nome que remeter a algum deles é fictício e foi escolhido por cada uma/um das/os entrevistadas/os.

A fim de construir a argumentação e a análise presente nesta pesquisa, a dissertação está organizada, a partir da Introdução, em cinco capítulos, mais as considerações finais. No capítulo 2, *Para Além Da Classe; Para Além De Degradados E Favoritos*, encontra-se a revisão de teses e dissertações disponíveis no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, que se aproximam da temática desta pesquisa.

Nessa revisão, a percepção da falta de aproximação dos estudos decoloniais com a questão da democratização do acesso à Educação Universitária foi fundamental para definir a ênfase teórica e metodológica desta pesquisa. No capítulo 3, *Breve Contextualização do Modelo De Universidade e o Surgimento Dos Cursinhos Populares No Brasil*, primeiro procurei fazer uma contextualização do modelo universitário em vigência no Brasil, buscando elementos históricos, em especial a partir da reforma de 1968. Em segundo, partindo dessa primeira contextualização, relacionei a emergência do movimento dos cursinhos populares com o enfrentamento, em nome de sua democratização, a este modelo universitário.

No capítulo 4, *Pressupostos Teóricos-Metodológicos da Pesquisa*, apresento as categorias analíticas que embasam a discussão deste trabalho, relacionando-as com a temática do acesso e permanência de estudantes historicamente alijados na Educação Universitária. Além disto, teorizo a respeito da metodologia utilizada, bem como apresento os sujeitos participantes da pesquisa.

Já no capítulo 5, *O Centro de Educação e Cultura Resgate Popular em Perspectiva*, partindo para as análises relacionadas ao campo empírico, procurei dar conta de produzir relações entre as observações que fiz com dois dos objetivos específicos da pesquisa, bem como com referenciais teóricos que busquei para sustentar tais relações. Por fim, no capítulo 6, *Escutando Vozes, Interpretando Gritos*, analisei as entrevistas com os sujeitos sob a perspectiva de três eixos: a

desestabilização de imagens de controle, os atravessamentos do Resgate em suas experiências e suas relações com o ambiente universitário.

## **2 PARA ALÉM DA CLASSE; PARA ALÉM DE DEGRADADOS E**

### **FAVORITOS:**

#### **APROXIMAÇÃO AO CAMPO TEMÁTICO**

Se nas Ciências *duras*, como física, química etc., o conhecimento avança a partir de seus pontos de chegada, como por exemplo a partir de uma molécula, o próximo estudo será abri-la para encontrar o átomo e, em sequência, abrir esse último, etc., “[...] as ciências da sociedade não avançam segundo o mesmo modelo”. (CHARLOT, 2006, p. 17). Segundo Charlot (2006), não há acumulação nas ciências humanas, mas sim memória. E, se a intenção da área da Educação é seguir rumo a uma disciplina específica, é necessário que trabalhemos a questão desta memória. Pois, “As ciências da educação na França, a pesquisa educacional no Brasil, carecem de memória. A principal consequência disso é que refazemos continuamente as mesmas teses, as mesmas dissertações, sem sabermos o que foi produzido anteriormente”. (CHARLOT, 2006, p. 17).

Assim, frente a essa reflexão, pretendi construir esta dissertação no sentido de contribuir para a pesquisa em Educação a partir dessas memórias, a fim de não recomeçar do mesmo ponto de partida que outros e outras pesquisadoras da área já partiram. Para tanto, este tópico destina-se a fazer uma retomada de pesquisas já publicadas que se aproximem das minhas intenções investigativas a fim de buscar construir um trabalho que parta daquilo que já existe e que consiga propor algum avanço para a área.

Consultando repositórios de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia -IBICT, em busca de referências atuais a respeito da temática dos cursinhos populares, é notória para a discussão, a contribuição de Alexandre Nascimento, mestre em Educação e doutor em Serviço Social. O pesquisador, ao realizar sua dissertação, *Movimentos sociais, educação e cidadania: um estudo sobre os Cursos Pré-Vestibulares Populares*, defendida em 1999, no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ. Foi praticamente pioneiro na produção intelectual sobre os cursinhos populares, já que a maioria das produções que figuram nos bancos de teses e dissertações foram defendidas a partir de 2005.

Além da sua dissertação, a qual é bastante citada no meio acadêmico, inúmeros textos e artigos publicados pelo pesquisador, todos elencados em seu site, também são utilizados como referências para a temática. Grande parte do seu trabalho é referenciado em muitas teses e dissertações, como por exemplo no de Maíra Mendes, tanto em sua dissertação, defendida em 2011, intitulada *Inclusão ou Emancipação? Um estudo do Cursinho Popular Chico Mendes/Rede Emancipa na Grande São Paulo*, quanto em sua tese, intitulada *Acesso à universidade: dualismo, mérito e democratização em questão*. Cloves de Castro (2011), com sua tese com o título *Movimento socioespacial de cursinhos alternativos e populares: a luta pelo acesso à universidade no contexto do direito à cidade*.

Juliana Piunti (2009), em dissertação *Diferentes aprendizagens na perspectiva de alunos de um curso pré-vestibular comunitário*; Fernanda Camargo (2009), em dissertação *Cursinhos pré-vestibulares populares e o caso da Unesp: alguns condicionantes à sua criação e transformação* e Thiago Pereira (2007), com a dissertação *Pré-vestibulares populares em Porto Alegre: na fronteira entre o público e o privado*. A partir deste ponto, procuro explorar um pouco os resultados da pesquisa de produções acadêmicas dentro da temática. No Apêndice 3, encontram-se as tabelas com as teses e dissertações encontradas de acordo com as buscas.

Cloves Castro (2011), propõe seu estudo a partir do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Campinas -PPGG-Unicamp e busca entender como os cursinhos populares atuam enquanto atores de movimentos socioespaciais urbanos, sob o viés da disputa pelo acesso ao território universitário. Amparando-se bastante em Cornelius Castoriadis e Milton Santos, discute, a partir de categorias como autonomia e heteronomia, territorialização e desterritorialização, como os movimentos sociais, neste caso especificamente cursinhos populares, buscam conquistar territórios de desejos, no caso a universidade.

Ao contextualizar a falta das camadas populares na Educação Superior, bem como a ausência da negritude neste mesmo espaço, apresenta uma retomada, em meio à urbanização da sociedade brasileira, da instauração das primeiras universidades no país, abordando a condução deste processo por meio de uma elite oligárquica, o que o faz definir o ambiente universitário como fechado em si mesmo, já que este “[...] nem sequer considerou a possibilidade de o povo, mais especificamente as camadas populares, também ser agente desse processo,

tornando-o excludente e alheio aos interesses e necessidades das camadas mais pobres da população.” (CASTRO, 2011, p. 108).

Segundo a tese, junto ao processo de democratização da Escola Básica, que se deu a partir da década de 1950, uma camada da sociedade brasileira passou a contestar o acesso e a democratização da Educação Superior. Neste caso, refere-se a uma camada com certo privilégio, mesmo que pequeno, em relação a outras ainda menos privilegiadas, já que é caracterizada pela conquista da conclusão do Ensino Fundamental. Assim, o autor aponta a constante estratificação social do país, na qual existem elites dominantes, e variados níveis de dominados. Retoma essa constatação para demonstrar que é neste contexto que surge, em 1950, “[...] a primeira experiência de curso preparatório para o exame vestibular fora do mercado de ensino propedêutico. Trata-se do cursinho do Grêmio da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, que entrou para a história da luta pela democratização da universidade com o nome de Cursinho da Poli”. (CASTRO, 2011, p. 121).

Já Mendes (2016), propõe em sua tese intitulada *Acesso à Universidade: dualismo, mérito e democratização em questão*, análise de diferentes discursos voltados à democratização do acesso à Educação Superior. Nos estudos são analisados o discurso oficial, órgãos do Governo do Estado de São Paulo; o discurso institucional (atas das instâncias da Universidade de São Paulo); o discurso da mídia (Folha de São Paulo, Portal Fórum e Afropress); e o discurso dos movimentos sociais (Adusp, Diretório Central de Estudantes da Universidade de São Paulo, Rede Emancipa de Cursinhos Populares e Frentes Pró-Cotas Raciais de São Paulo) a respeito do Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Público Paulista - PIMESP.

Amparada em Gramsci, vale-se de categorias como elites dirigentes e classes subalternas para problematizar a história da pouca democratização da Educação Superior no Brasil. Ainda, aponta as contradições e sombreamentos entre democratização e mercantilização da educação via inclusão, em especial a partir dos discursos produzidos pelos movimentos sociais.

A respeito das oito dissertações encontradas (Tabela 2), somente Francini Martins (2013) e Claudia Oliveira (2009) abordam trajetórias de estudantes oriundos de pré-vestibulares populares. A primeira, através de entrevistas, investiga, na dissertação intitulada *Quando os "degradados" se tornam "favoritos"*, defendida no PPG Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, as trajetórias de

egressos dos Pré-Vestibulares Populares aprovados em cursos de maior demanda na UFSC. Segundo a autora, durante décadas os estudos de cunho sociológico, “[...] cujo objeto era a escolarização nas camadas populares, empreendiam esforços sobre a evasão e a reprovação escolar, entendidas como fracasso escolar”. (MARTINS, 2013, p. 28). No entanto, nas últimas décadas, as análises deixaram de concentrar-se no fracasso escolar, e passaram a explorar, com maior ênfase, as trajetórias de sucesso escolar. Esse sucesso

[...] excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons. (BOURDIEU, 1998 *apud* MARTINS, 2013, p. 31).

Assim, a pesquisadora reitera o interesse dos autores do ramo pelo *estatisticamente improvável*, deslocando o olhar sociológico das macroestruturas para as microestruturas. Acredito que esta seja uma grande contribuição de Martins (2013) para o presente trabalho, já que esta investigação também se voltou a estes improváveis. O entendimento desse deslocamento de olhar me parece pressuposto fundamental para mergulhar no objeto de estudo, já que não buscarei discutir os fenômenos que os fizeram improváveis, e sim algumas relações que estas exceções compõem com um ambiente no qual predominam os *herdeiros*, a fim de compreender como os estudantes investigados sentem-se dentro de um sistema que os incluiu formalmente, mas que “[...] pode transformá-lo em ‘excluído do interior’ (BOURDIEU, 1998 *apud* MARTINS, 2013, p. 45)”.

No entanto, cabe aqui ressaltar que a ascensão da condição de degradados para a de favoritos sugere uma possível linearidade de percurso histórico dos sujeitos em questão, uma vez que, segundo as lentes analíticas da pesquisa, determinadas condições sociais fazem de alguns degradados e de outros favoritos, bastando alguma política afirmativa, ou ação social (no caso o cursinho popular), para que alcancem o favoritismo. Assim, esta análise reforça minhas intenções de produzir uma pesquisa que se oponha a esta construção de uma posição ideal e favorita de se ocupar na sociedade.

Claudia Oliveira (2009) pesquisa na dissertação intitulada *O acesso à universidade e o destino social de ex-alunos de cursinhos Populares*, defendida no PPG Educação da UNICAMP, trajetórias de ex-alunos de cursinhos populares que já

terminaram a universidade, para entender que significações o Ensino Superior teve na vida profissional destes estudantes, tanto no âmbito individual quanto no de suas comunidades provenientes.

De modo geral, observo que, enquanto opções metodológicas, a maioria das pesquisas optou pela abordagem qualitativa. Amparados, em geral, nas lentes do materialismo histórico, com raras exceções, encontramos a entrevista semi-estruturada como principal instrumento de produção de dados. Foi possível perceber ainda, que são variados os PPGs em que teses e dissertações a respeito dos cursinhos populares são elaboradas. Majoritariamente, além de figurarem basicamente entre Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul, encontram-se vinculadas à Educação, e o restante dividido entre Administração, Geografia, Letras, Matemática, Serviço Social e Psicologia.

Em uma publicação recente, Maria Edvânia da Silva Martins (2017) problematiza a aproximação entre a universidade, no caso a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS com a comunidade externa, manifesta através da experiência do Pré-Vestibular Esperança Popular da Restinga, vinculado à UFRGS na condição de projeto de extensão. O foco da investigação desta relação, na dissertação intitulada *Universidade e comunidade: a experiência do Pré-Vestibular Esperança Popular da Restinga e a formação humana* é a universidade e a formação humana, tanto dos alunos quanto dos integrantes do projeto.

Durante a contextualização da “ideia de universidade”. (Martins, 2017, p. 27), a autora dialoga com o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos para ilustrar, sob outro ponto de vista, aquilo que Castro (2011) abordou sobre a universidade como um sistema fechado em si mesmo, já que a universidade foi criada “[...] segundo um modelo de relações unilaterais com a sociedade e é esse modelo que subjaz à sua institucionalidade atual”. (SANTOS, 2011, p. 44).

Com exceção de um dos trabalhos que li durante a revisão bibliográfica (um deles mobiliza o conceito de afrocidadanização), entendo que a maioria dos estudos sobre os cursinhos populares, seja a respeito de seus estudantes, colaboradores ou professores, sob uma perspectiva analítica do materialismo histórico, ainda que nem todos explicitem essa opção. Em geral, são escritos por militantes, pessoas diretamente ligadas aos cursinhos e enfatizam um discurso de exaltação desses projetos cuja luta nasce na inclusão dos menos favorecidos às universidades.

Reiteradamente, os termos *populares, menos favorecidos, degradados e excluídos*, não são acompanhados pelo viés de raça ou gênero.

Majoritariamente, os trabalhos colocam em xeque o neoliberalismo e suas raízes no Brasil, bem como suas relações com as políticas educacionais brasileiras. Intelectuais ligados à Teoria Crítica são os mais citados, desde teóricos clássicos como Marx e Gramsci, até os brasileiros Pablo Gentili e Gaudêncio Frigotto. Tendendo a uma ideia de defesa da ascensão social através do acesso à Educação Superior, em que estes populares estariam talvez ocupando tempos diferentes dentro de uma história linear, especialmente pautada pelo viés da classe social. Não menos citado que os outros, Paulo Freire, referência nacional e internacional no âmbito da Educação Popular, constitui-se como importante referencial para estas obras, sendo citado, na maioria das vezes, em função de seus escritos em *Pedagogia do Oprimido*, de 1968.

Como mencionado, o viés dessa análise crítica a respeito das lentes teóricas utilizadas nestes trabalhos só foi possível a partir do contato que tive com os textos de autores ligados à temática da decolonialidade, trabalhados no *Seminário Temático II: Pensamiento pedagógico (des)colonial crítico e interculturalidad en América Latina*, com os quais embasei as categorias analíticas utilizadas ao longo desta pesquisa. Ao fazer uma nova busca nos repositórios de teses e dissertações, adicionando então o marcador *interculturalidade*, além de *pré-vestibulares populares*, o resultado foi zero.

Portanto, é a partir destas constatações que desenvolvi este estudo, buscando evitar somente o viés classista, que considero um tanto reducionista de análise empírica, procurando dialogar com autores ligados à temática dos estudos decoloniais, em especial com as categorias analíticas *colonialidad del poder*, multiculturalismo e interculturalidade, a partir de Quijano, Tubino, Walsh e Mignolo, dentre outros possíveis.

Embora tenha percebido nas teses e dissertações lidas a utilização das obras de Paulo Freire sob a perspectiva de classes, assim como toda sua obra em geral, entendo que não seria possível a constituição de uma dissertação atravessada pela Educação Popular sem dialogar com ele, já que é o teórico brasileiro mais importante na temática, sendo referência inclusive em inúmeros países nas pesquisas em Educação. Hoje, em função do contexto político nacional, entendo este diálogo como ainda mais imprescindível, já que a obra de Paulo Freire vem

sendo alvo de ataques e questionamentos puramente ideológicos, sem quaisquer fundamentos teóricos.

Assim, pretendo buscar intersecções de seu pensamento com os referidos autores, seja no âmbito das lentes analíticas, quanto no âmbito de possíveis pedagogias decoloniais como metodologias investigativas. Foram estes os autores e autoras que me permitiram fazer uma releitura dos trabalhos da revisão e perceber a falta de um viés que analisasse a potencialidade da diversidade no âmbito educacional, e não simplesmente sua falta em um sistema que parece já estar dado. Pretendi pautar-me pela diversidade no sentido de questionar, refletir e avançar o debate sobre as possibilidades democráticas, para além das consolidadas no modelo universitário atual. Possibilidades estas que tendem a uma democracia participativa, afim de compor com esta diversidade, e que busque, na diferença silenciada, alternativas a esta forma hegemônica de *ser/existir/ouvir/viver/viver como favoritos ou degradados*.

É, portanto, frente ao constante uso de lentes analíticas ligadas à Teoria Crítica, à falta perceptível de uma aproximação entre o interculturalismo e o movimento dos cursinhos populares, bem como o pouco debate sobre o acompanhamento, com viés qualitativo, de estudantes egressos dos cursinhos populares durante suas trajetórias na Educação Superior que procurei construir essa dissertação.

### **3 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO MODELO DE UNIVERSIDADE E O SURGIMENTO DOS CURSINHOS POPULARES**

Para compreender os percursos e tensões que egressos de cursinhos populares, neste caso o Resgate, viveram ou estão vivendo na universidade, considero importante fazer uma breve contextualização histórica da construção do modelo atual de universidade no Brasil. Assim, tentei produzir sentido sobre este contexto universitário em que estão inseridos estes sujeitos, a fim de subsidiar a discussão em torno das suas vivências, bem como a respeito do surgimento do movimento dos cursinhos populares, que ocorre justamente pela inquietude de seus militantes para com as injustiças que circundavam, e circundam, o acesso à Educação Superior no país.

#### **3.1 Contextualizando a Universidade Brasileira**

A universidade no Brasil foi criada “[...] não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias”. (FAVERO, 2006, p. 19). Nos anos 1920, o debate acerca da instauração das universidades no Brasil ganhou forças graças à atuação da Associação Brasileira de Educação - ABE e da Academia Brasileira de Ciências - ABC e, entre os principais temas, destacavam-se “[...] concepção de universidade e modelo de universidade a ser adotado no Brasil, dentre outros”. (FAVERO, 2006, p. 22).

Ainda que o debate tivesse sido ampliado, é clara ainda a participação exclusiva de uma minoria intelectual, perpassada pelos valores da colonialidade e unilateralidade nos rumos que a universidade tendia a seguir. Ao se estudar a história universitária brasileira a partir desta década, é notório o número de decretos, advindos do Poder Central, que seguramente não contavam com a contribuição/participação de vozes outras.

A partir de meados da década de 1950, durante o acelerado ritmo desenvolvimentista e diante de uma notória precariedade do sistema universitário brasileiro, a luta pela ampliação da universidade tornou-se mais consistente, em especial pela tramitação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. Assim, “Limitados inicialmente ao meio acadêmico, os debates e

reivindicações deixam de ser obras exclusiva de professores e estudantes para incorporarem vozes novas em uma análise crítica e sistemática da universidade no país”. (FAVERO, 2006, p. 29). Na década seguinte, a participação do movimento estudantil ocorreu de forma muito densa, através da União Nacional dos Estudantes - UNE, percebia-se o comportamento estudantil de combater o caráter arcaico e elitista das instituições universitárias (FAVERO, 2006).

Um dos momentos marcantes na tentativa de modificações do sistema universitário foi a criação da Universidade de Brasília - UnB, em dezembro de 1961. As bases de seu funcionamento foram propostas por Darcy Ribeiro em colaboração com Anísio Teixeira, organizador do modelo pedagógico. As regras, a estrutura e o funcionamento da Universidade foram definidos pelo Plano Orientador, de 1962, que buscava dotar a instituição de maior flexibilidade pedagógica e administrativa, apresentando, como grande inovação, o princípio de autonomia da gestão universitária (FÁVERO, 1991).

O governo estabelecido após o golpe de Estado, em 1964, marcou a vitória de uma coalizão civil militar que, mesmo formada por grupos heterogêneos, que logo entrariam em disputa, defendia uma política de alinhamento e cooperação com os Estados Unidos também no âmbito educacional. Entre as primeiras medidas do novo governo estavam a intervenção na UnB, ainda em fase de implantação, e a forte repressão ao movimento estudantil capitaneado pela UNE que, com a Lei 4464<sup>1</sup> foi destituída e substituída por uma nova organização baseada em Diretórios Centrais - DCE e Diretórios Acadêmicos - DA, restritos aos cursos e às universidades (CUNHA, 1988).

Se até a década de 1960 as universidades não recebiam grande público, uma vez que suas poucas vagas eram historicamente ocupadas por setores dominantes, o surgimento de novos sujeitos de uma classe média proletarizada, pós-industrialização, gerou grandes manifestações em defesa do direito ao acesso à universidade (MENDES, 2016). Com o aumento da procura pela Educação Superior, surgiram os *excedentes*, aqueles que, mesmo obtendo nota mínima para aprovação, não tinham o ingresso assegurado, já que a restrição do acesso se dava pelo baixo número de vagas. No início de 1968, portanto, esse era o principal foco do debate que o movimento estudantil propunha: a solução dos excedentes (FÁVERO, 1991, p.

---

<sup>1</sup> Conhecida como Lei Suplicy de Lacerda, de 09/11/1964, eliminava a representação estudantil em nível estadual e nacional, dispondo sobre os órgãos de representação dos estudantes, que passavam a ser tutelados pelas instituições universitárias e governamentais.

32). Segundo Camacho (2005), a reforma universitária, realizada pelo governo ditatorial, iniciou-se imediatamente após os movimentos de contestação em 1968, na tentativa de cooptar e conter os movimentos de rebeldia da época.

Em julho de 1968 foi instalado pelo governo federal um grupo de trabalho encarregado de propor medidas para a resolução da crise universitária e Cunha (1985 *apud* CAMACHO, 2005) resume as principais medidas sugeridas pelo grupo:

[...] a *departamentalização*, reunião num mesmo departamento das disciplinas afins, de modo que um determinado conteúdo que interessasse aos estudantes de diversos cursos fosse fornecido a todos eles reunidos, “economizando-se” professores, salas, giz, etc;

[...] a *matrícula por disciplina* (regime de créditos) foi a maneira encontrada para aquela economia, tornada possível pela departamentalização, se efetivasse;

[...] a *instituição do curso básico*, reunindo alunos de vários cursos em uma mesma unidade, a Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras, por exemplo, para cursarem disciplinas comuns antes de ingressarem nos cursos escolhidos; complementando a unificação por área de conhecimento, surgiu a unificação do vestibular por região e o ingresso **por classificação** (grifo meu, pois está intimamente ligado à pauta dos cursinhos populares);

[...] a *fragmentação do grau acadêmico de graduação*, instituindo a licenciatura curta e a licenciatura plena e a institucionalização da *pós-graduação*. (CUNHA, 1985 *apud* CAMACHO, 2005, p. 123).

Embora tenha sido um crítico à condução da construção da reforma, Florestan Fernandes reconheceu também alguns avanços, (CAMACHO, 2015) como a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, à implantação do Regime de Dedicção Exclusiva para o magistério superior federal e o reconhecimento oficial da participação estudantil nos órgãos colegiados, embora muito aquém do esperado, já que compunha 1/5 destes órgãos.

No entanto, advertia Fernandes

É preciso que fique claro, de antemão, que entendemos a reforma universitária consentida como uma manifestação e tutela política e como mera panacéia. Não podemos aceitá-la porque ela não flui da nossa vontade, não responde aos anseios que animam as nossas lutas pela reconstrução da universidade enão possui fundamentos democráticos legítimos. Complemento de dois decretos-leis de um Governo militar autoritário e expressão perfeita de um poder que engendrou a constituição outorgada à Nação em janeiro de 1967, ela representa uma contrafação de nossos ideais e de nossas esperanças. A ela devemos opor a autêntica reforma universitária, que nasce dos escombros de nossas escolas e da ruína de nossas vidas, mas carrega consigo a vocação de liberdade, de igualdade e de independência do povo brasileiro. (FERNANDES, 1979, *apud* CAMACHO, 2015, p. 124).

Cabe aqui retomar a instituição do vestibular classificatório, pois ele se relaciona diretamente com o surgimento da agenda dos cursinhos populares. Segundo Mendes (2011), entre as medidas propostas pela Reforma naquele ano, encontra-se a instituição do exame vestibular unificado e classificatório, “eliminando, assim, os excedentes enquanto categoria” (MENDES, 2011, p. 21). A partir desta mudança, passou-se a associar o sucesso no vestibular à questão de mérito e, conseqüentemente, esvaziou-se, em parte, a luta por ampliação de vagas nas universidades, especialmente as públicas.

Por outro lado, verificou-se no mesmo período uma grande expansão de universidades confessionais e comunitárias que, com isenções fiscais, doação de terrenos e outros incentivos governamentais, ampliaram significativamente o número de vagas. Foi, portanto, o setor privado que, no período, recebeu o maior número de alunos trabalhadores. Estes, atendendo às demandas do desenvolvimentismo, realizavam seus cursos no período noturno, enquanto a maioria das universidades federais continuava a ofertar seus cursos somente no período diurno (LIRA, 2010).

Em estudo de 1989, Ronald Braga apontou as transformações quantitativas advindas desse processo. Segundo ele, entre 1960 e 1975 o Brasil multiplicou por 10 seu contingente universitário, passando de 93.200 alunos, que frequentavam 260 Instituições de Ensino Superior - IES, em 1960, para 951.300 estudantes matriculados em 848 IES, em 1975. A partir de 1975 a expansão começou a ser contida por sucessivos decretos governamentais, mas, mesmo assim, cresceu ainda 35% até 1980, atingindo o montante de 1.377.286 estudantes, estabilizando-se ao redor desse número, passando depois a ter índices negativos de crescimento em toda a década de 1980 (BRAGA, 1989).

Durante o governo Fernando Henrique Cardoso, dentre as mudanças expressivas ocorridas na Educação Superior, é possível apontar uma nova e relevante expansão do setor, já que em 1994 contava com 851 instituições e, em 2003, o número era 118,4% maior, totalizando 1.859 Instituições de Ensino Superior - IES. No entanto, cabe destacar que esta ampliação, de forma semelhante que a anterior, deu-se no setor privado, uma vez que se registrou, inclusive, um decréscimo de 5% do número de IES públicas. (ALFINITO, 2007). Outro fator importante nesta expansão, foi o número de alunos matriculados por docente, que teve um significativo aumento, principalmente nas instituições privadas, denotando

salas de aula mais cheias o que, como sugere Alfinito (2007) pode comprometer a qualidade do ensino. Ainda, segundo documentos oficiais, esta expansão

[...] dependerá de uma racionalização no uso dos recursos que diminua o gasto por aluno nos estabelecimentos públicos, da criação de estabelecimentos voltados mais para o ensino que para a pesquisa, da ampliação do ensino pós-médio e do estabelecimento de parcerias entre União, Estado e instituições comunitárias para ampliar, substancialmente, as vagas existentes” (BRASIL, 1997, p. 39 apud Saviani, 2010, p.13).

Com a vitória de Luís Inácio Lula da Silva nas eleições de 2002, a promessa era de que a Educação Superior público voltaria a receber investimentos em detrimento de políticas públicas voltadas às IES privadas. No entanto, ao longo do seu governo, além da Política de Cotas, dois programas de políticas públicas destacaram-se no âmbito da Educação Superior: o de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI e o Programa Universidade para Todos - PROUNI. Se com o primeiro retomou-se certo investimento na esfera pública, promovendo expansão de vagas e criação de novos *campi*, com o segundo deu-se continuidade ao estímulo à iniciativa privada, já que foi um programa destinado à compra de vagas nestas IES (SAVIANI, 2010).

Cabe lembrar que o PROUNI foi instituído em 2005, através da Lei nº 11.096, e tinha por objetivo conceder bolsas de estudo na Educação Superior de instituições de ensino privadas, para “brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 1 (um) salário-mínimo e 1/2 (meio)”. Além disto, amparado por um discurso de *justiça social*, segundo Barros (2015) o programa representa para muitos estudiosos a compactuação do governo Lula à racionalidade neoliberal e às orientações do Banco Mundial, já que promove um processo de *estatização* das vagas nas IES privadas por meio da transferência de recursos públicos, uma vez que o programa previa certa isenção fiscal às instituições envolvidas.

Nesse sentido, uma política de cunho afirmativo alinhada às razões neoliberais é bastante questionável no âmbito de promover mudanças estruturais no Estado, uma vez que “[...] no cuestiona las reglas del juego y es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente”. (TUBINO, 2005, p. 25). Catherine Walsh (2014) corrobora essa discussão ao colocar que “[...] mientras la dupla modernidad-colonialidad históricamente ha funcionado a partir de patrones de poder fundados en la exclusión, negación y subordinación y el

control dentro del sistema-mundo capitalista, hoy se esconde detrás de un discurso (neo)liberal multiculturalista”. (WALSH, 2014 p. 1), dando a entender, portanto, que, a partir deste tipo de política, supostamente “[...] el proyecto hegemónico de antes se está disuelto”. (WALSH, 2014, p. 1).

A política de cotas, por exemplo, instituída oficialmente em 2012, pela Lei nº 12.711, é reconhecida como uma conquista notória da mobilização do Movimento Negro no Brasil, mas que também passa pela atuação do Movimento dos Pré-Vestibulares Populares. Essa conquista garantiu, ao ambiente universitário, uma maior heterogeneização em termos de classe e raça por parte de seus estudantes, e deu uma maior responsabilidade ao trabalho dos CPVPs.

Lembro, ainda nos anos que atuava como colaborador no Resgate que, logo após a sua proposição pela UFRGS<sup>2</sup>, foi discutida em uma reunião com o grupo de professores a necessidade de continuarmos atuando na democratização do acesso à Educação Superior, uma vez que havia sido dado um passo importante nesta luta. Alguns professores argumentavam que talvez não precisaríamos mais seguir atuando nesta frente e poderíamos reinventar o Resgate de outra forma, não mais como pré-vestibular.

No entanto, a sustentação de que esta política reforçaria ainda mais nosso compromisso com a luta pelo acesso e que, portanto, deveríamos seguir e intensificar o trabalho foi a de maior aceitação. *Não abdicar da luta, entendendo-a como vencida*, era nosso maior desafio, uma vez que a história, em especial a brasileira, insiste em mostrar-nos que nenhum avanço social está sacramentado, e que a luta de manutenção de determinadas políticas é, e será sempre, diária.

Assim, uma vez amenizada a discrepância social e racial no acesso à Educação Superior, o Resgate, além da instrumentalização de seus estudantes para a prova do vestibular, intensificou ainda mais sua outra frente de luta, o projeto educacional libertador, que sempre mencionou a *transformação da universidade* como ideal. No entanto, essa expressão, reiteradamente usada, ainda hoje, no curso, parece-me carecer de embasamento teórico, no sentido de discutir quais transformações são almejadas, em que direções se pretendem encaminhar as transformações e, especialmente, como. Se as ações afirmativas estão garantindo

---

<sup>2</sup> Embora oficialmente a Lei de Cotas tenha sido instituída em 2012, a reserva de vagas, tanto sociais quanto raciais, começou a figurar no cenário nacional em 2004, na Universidade de Brasília - UnB. Na UFRGS, a primeira ação nesse sentido é registrada a partir de 2008, denominando-se, na ocasião, Política de Reserva de Vagas.

maior acesso à Educação Superior, por parte das parcelas alijadas historicamente da sociedade brasileira, considero de suma importância o acompanhamento dos estudantes beneficiários destas, e no caso desse estudo especialmente os egressos do Resgate, para compreender suas relações e tensões com o modo hegemônico de comportamento da instituição universitária, seja ela pública, através das cotas, seja ela privada, via PROUNI.

Para Bernard Charlot (2007), “nenhuma reforma política, por si só, resolve um problema educacional. Isso nunca funciona.” (CHARLOT, 2007, p. 18). Seguindo sua reflexão, o francês considera que “quem empreende uma reforma política no campo da educação deve perguntar-se: ‘Como é que isso que estou fazendo vai modificar as práticas dos professores e as dos alunos?’” (CHARLOT, 2007, p. 19). Porque, se aquilo que se faz nada muda nessas práticas, então não terá nenhum resultado.

A partir disso, pensar na construção de políticas públicas que também considerem as experiências dos sujeitos que delas se beneficiarão. Que considerem essas experiências tanto no âmbito de saber quem são estes sujeitos para que usufruam de tais políticas enquanto direito básico, quanto no âmbito de uma política que seja capaz de produzir subjetividades singulares e capazes de afetar e serem afetadas, no sentido de construir de maneira compartilhada, a produção das subjetividades dentro da universidade. Subjetividades, estas, que historicamente, vêm sendo engendradas unilateralmente, por uma camada privilegiada da sociedade que sempre viveu com garantias políticas, sociais e econômicas.

Para isso, acredito que categorias analíticas como Multiculturalismo e Interculturalidade, são fundamentais para estes processos de compartilhamento e troca de experiências e subjetividades entre uma diversidade étnica, de gênero ou de classe. Assim, estes conceitos podem ser capazes de colocar em perspectiva as políticas afirmativas, a fim de que não se tornem, efetivamente, políticas meramente paliativas e, conseqüentemente, segregadoras, já que correm o risco de somente inserir a diversidade num Ensino Superior já dado, indisposto a dialogar e construir com formas *muy-otras* de ser/existir/ouvir/viver.

O peruano Fidel Tubino (2002) traça caminhos entre o Multiculturalismo, a Interculturalidade e a Discriminação Positiva para debater políticas educativas. Para ele, é um pressuposto fundamental para tal discussão que já não é mais a tolerância do distinto que está em jogo, mas a possibilidade de auto-criação na interação

com este outro. O autor considera que as políticas chamadas de discriminação positiva (em especial a partir dos anos 1990 na América Latina) foram um avanço significativo em termos de acesso à esfera educacional por parte de formas *muy-otras* de vida, as quais sempre tiveram essa possibilidade preterida. No entanto, as adaptações dos processos educativos e aqui podemos entender como políticas de permanência, as quais não giram somente em torno de garantias financeiras, estão longe de acontecerem.

Entendo, assim, que para pensarmos possibilidades outras de políticas para com a diversidade é fundamental problematizarmos uma via única de progresso e desenvolvimento. Estas formas contra-hegemônicas de estar na universidade precisam ser ouvidas para que pensemos/inventemos múltiplos caminhos de desenvolvimento social. Ilustrando um pouco isto, remeto-me a um dos primeiros contatos com uma das estudantes que entrevistei na pesquisa, a qual apresento no capítulo 4, quando falávamos pelo telefone e ela me contava que

*“imaginava que era difícil entrar na universidade, o vestibular parecia muito difícil. Mas quando comecei a frequentar o Resgate (aulas, formações e debates), eu pude perceber que, se eu quisesse entrar sem ter que mudar quem eu sou, seria muito mais difícil ficar na universidade”.*

Já que foi a partir da sua vivência num pré-vestibular popular que ela pôde começar a ter noção de que as hegemonias de cor, gênero e classe existentes na sociedade projetam-se também para dentro do espaço acadêmico. Tubino (2002) afirma que as políticas de ações afirmativas, por exemplo, na América Latina, vêm mantendo caráter de políticas igualitárias e homogeneizantes, desconsiderando as diferenças como possibilidades de recriação, e reafirmando-as como possíveis produtoras de certas dificuldades de acompanhamento deste caminho único.

É importante ressaltar que o autor considera de extrema importância as políticas afirmativas, no entanto, mostra-se atento a seus resultados e, em especial, seus caminhos. A partir disso, considera que estas políticas não têm sido propriamente multiculturais, permanecendo ainda com fortes traços de discriminação positiva. Para avançarmos neste sentido, o autor propõe que é necessário começar a multiculturalizar as políticas para que, desde então, possamos dar passos reais em direção à interculturalidade. O autor, amparado no indiano Amartya Sen, defende que o desenvolvimento de capacidades, sem traços de interculturalidade, é um falso

desenvolvimento, um monodesenvolvimento, uma imposição cultural. Para ele, a interculturalidade, entendida como o diálogo intercultural, deve ser o principal eixo do desenvolvimento de políticas públicas em prol de um desenvolvimento sustentável (TUBINO, 2002).

É importante ressaltar a necessidade de caminharmos rumo à interculturalidade, a coexistência de uma pluriculturalidade que não seja homogeneizante e nem excludente, tanto para fora (outras culturas nacionais) quanto para dentro (distintas culturas locais). Além disto, a necessidade de abandonarmos a ideia de identidade como uma manifestação de uma suposta essência da natureza humana é fundamental para introduzirmos o viés intercultural na constituição de políticas públicas que tratem da diferença. Para isso, Fidel Tubino propõe entendermos a identidade como uma construção dialógica a partir de um plano de fundo com determinadas tradições, ou seja, a subjetividade é construída em sua relação com a materialidade, a objetividade.

A partir disto, a respeito destas políticas, vale afirmar seu caráter afirmativo, mas ainda não necessariamente transformativo, já que não atacam diretamente as causas das discriminações de gênero e étnico-raciais. Afinal, segundo o autor, não será através do paternalismo da ação afirmativa de um Estado Liberal que se produzirá o empoderamento dos excluídos. A transformação poderá, ou não, ser alcançada por instrumentos paliativos, e dependerá especialmente se os representantes dos grupos socialmente menosprezados tiverem possibilidades de gerar debates públicos, argumentações e sustentações em torno de propostas legislativas discutidas e legitimadas com os setores que representam.

Essas possibilidades estão relacionadas ao que refiro como políticas de permanência da diferença em termos sociais: espaços democráticos de recriação conjunta das maneiras de ser, estar e viver nesta sociedade ainda pautada por uma imposição monocultural, espaços de construção de identidades que se somem, de alteridades que se relacionem interculturalmente no âmbito universitário. Que não seja um trabalho que proponha a união, para supressão, das diferenças, mas uma aproximação e uma busca por eixos de articulação entre as mesmas.

É a partir de sua constituição histórica que busco entender a Universidade como um movimento histórico hegemônico com cor, gênero e classe, de silenciamento das diferenças, um movimento pautado fortemente pelo intuito de homogeneizar o ambiente de produção intelectual do país, reafirmando concepções

dominantes de civilização, bem como processos civilizatórios. Concepções estas que buscam “eliminar a ‘los otros’, aquellos y aquellas que disturben, amenacen y resistan esta ‘civilización’”. (Maldonado-Torres, *apud* Walsh, 2017, p. 70). Um legítimo afogamento da diversidade, neste caso, no âmbito educacional. Muito embora ainda se façam presentes estas concepções, com fortes traços de colonialidade, é bem verdade que, especialmente nos governos Lula e Dilma, políticas públicas, em especial a Política de Cotas, tensionaram, em nome de sua democratização, a lógica deste modelo de universidade.

Entendo, portanto, que é nesse misto de colonialidade e democratização universitária que hoje os cursinhos populares e, conseqüentemente, seus estudantes egressos podem encontrar *grietas* para possíveis intervenções nesta realidade. Entendendo, ainda, a Universidade como uma expressão e um *lócus* de reforço e (re)produção desta colonialidade do poder – em especial pelas epistemologias eurocêntricas utilizadas como lentes analíticas para maioria das pesquisas produzidas neste âmbito – gostaria que essa dissertação fosse capaz de mobilizar subjetividades decoloniais na esfera da produção do conhecimento acadêmico.

A maioria das teses e dissertações que li, tratam de uma educação para todos, seja pelo acesso ou permanência, sem nenhum tipo de exclusão ou discriminação. O que me parece carecer nestas produções é um contraponto a esta educação para todos, no sentido de evitar uma tendência à homogeneização de formas *muy otras* de ser/existir/ouvir/viver. Se as formas de exclusão assumiram outras fisionomias, já que a ampliação do acesso à educação – aqui num recorte da Educação Superior - parece ter ocorrido, entendo que seja de suma importância a escuta sensível das vozes subalternizadas desde dentro desta inclusão, em especial a respeito dos enfrentamentos diários com essas novas fisionomias.

### **3.2 Breve História do Movimento dos Cursos Populares: Contextualizando a Emergência do Resgate**

Os Cursos Pré-Vestibulares Populares são, em linhas gerais, projetos voltados para pessoas das classes populares, histórica e socialmente alijadas, que estejam estudando, ou queiram retomar os estudos a fim de buscar uma vaga em alguma instituição de Ensino Superior. Segundo Pereira (2007),

[...] seus organizadores e participantes dos PVPs, via de regra, são estudantes universitários que, conscientes de seu papel na universidade/sociedade, buscam organizar cursinhos que deem conta de interferir na demanda dos segmentos populares excluídos do acesso ao ES. (PEREIRA, 2007, p 57).

Nesse sentido, o Movimento dos CPVP caracteriza-se não só pela preparação de seus alunos ao Concurso Vestibular, mas também pela meta de contribuir significativamente para a formação de um pensamento crítico e questionador em seus estudantes, criando condições para que possam compreender a problemática em que estão inseridos, bem como questioná-la. Portanto, nessa linha de raciocínio, os CPVP, devem entender que a possibilidade da Joice de conversar com sua filha sobre seus estudos é, também, uma demanda<sup>3</sup>. São vistos como locais para que o cidadão excluído socialmente possa atribuir valor às suas histórias de vida e compreender e combater, passo a passo, a lógica excludente e preconceituosa de nossa sociedade, historicamente impeditiva à expressão das vozes excluídas.

Uma lógica da civilização industrial que desenraiza ao massificar, que retira dolorosamente o endereço do ser e tende a silenciar os grupos populares, inclusive domesticando-os com a força ou com soluções paternalistas, travando, assim, qualquer movimento que promova a emersão popular, com todas as suas consequências (FREIRE, 1999).

Portanto, além da esfera financeira, mensalidades unicamente para custeio de materiais, ou totalmente gratuitos, os cursinhos populares se propõem a buscar uma dimensão crítica de educação, não se limitando à revisão dos conteúdos para as provas do vestibular (PEREIRA, 2007). Ainda, segundo o pesquisador, “[...] mais do que ‘entrar’ na universidade, o aluno de cursinho popular deveria estar minimamente consciente das contradições que perpassam a sociedade brasileira e que influenciam o meio universitário”. (PEREIRA, 2007, p. 56).

No Resgate, esta percepção pareceu bastante nítida na fala da presidenta em uma seleção de professores que frequentei, quando ela apresentava o projeto: *“estar dentro da universidade é importante, mas idealizamos que entre uma galera com autoconsciência e consciência do espaço que estará pisando, sempre com vontade de querer questionar e mudar os espaços”*.

---

<sup>3</sup> Conforme mencionado na página 13.

A respeito do histórico do movimento dos cursinhos populares, duas experiências, relatadas em mais de um trabalho acadêmico sobre os cursinhos populares, parecem fundamentais para entendermos o contexto de surgimento e de organização destas iniciativas. Uma, surgida em 1987 como experiência pioneira no ramo em São Paulo, e considerada por Mendes (2011) como o provável maior projeto de cursinho popular que se tem notícia em números absolutos, é o Cursinho da Poli. Estima-se, segundo a pesquisadora, que mais de 60 mil estudantes tenham estudado no projeto. A outra, iniciada no Rio de Janeiro, no início da década de 1990, é a experiência do Pré-Vestibular para Negros e Carentes – PVNC, que, segundo Pereira (2007), serviu de parâmetro para o grande surgimento dessas iniciativas na primeira década dos anos 2000.

A experiência do Cursinho da Poli, a qual citei anteriormente me parece fundamental tanto para entendermos o contexto dos pré-vestibulares populares no Brasil atualmente, quanto amparar a discussão que pretendo fazer a respeito destes, já que, a partir desta e de outras leituras nesta revisão bibliográfica, classifico, cada vez mais, o Resgate como um Curso Pré-Vestibular Popular. Além de Castro (2011), Mendes (2016)<sup>4</sup> também cita esta experiência como um processo importante para o movimento dos cursinhos populares, justamente em função de disputas ideológicas que ocorrem pelo controle do Cursinho da Poli, narrado com detalhes por Mendes (2011).

O que ocorreu é que o Cursinho da Poli, em determinado momento de sua história, passou por um processo de mercantilização de suas práticas, em que se apropriou do rótulo de popular, enquanto, na prática, “[...] reproduzia as mesmas concepções (e mensalidades) de qualquer cursinho pré-vestibular convencional”. (Mendes, 2011, p. 13). A partir disso, a pesquisadora, em parte da sua dissertação, discute como foi o Movimento de Resgate do Cursinho da Poli, o qual foi promovido por estudantes do próprio cursinho, juntamente com alguns professores e colaboradores, a fim de efetivar o caráter popular deste cursinho.

Esta disputa ilustra, por exemplo, aquilo que Castro (2011) denomina de cursos pré-vestibulares alternativos e cursos pré-vestibulares populares, já que o autor enfatiza que, a partir da retomada da direção do Cursinho da Poli pelo

---

<sup>4</sup> Mendes (2016), no entanto, apresenta registros de cursos de preparatórios, exames exigidos para ingresso nas escolas superiores ainda no período imperial da história brasileira, os quais a autora denomina de ancestrais imperiais dos pré-vestibulares. Todos estes, segundo (Saviani, 2011, *apud* Mendes, 2016) estavam a cargo da iniciativa privada.

movimento estudantil, princípios populares voltaram a ser adotados pelo projeto. Segundo o pesquisador, para os cursinhos pré-vestibulares alternativos, a ausência das classes populares na universidade pública se dá devido à baixa qualidade do Ensino Fundamental e Médio, além da baixa quantidade de vagas nestas universidades. Assim, estes cursos se propõem mais que nada à preparação destes estudantes, em geral, de maneira voluntária e sem cobrar mensalidade, para os exames vestibulares, na tentativa de uma equiparação intelectual.

Esses, por exemplo, segundo Castro (2011), pouco contestam a agenda do vestibular, já que não a veem como instrumento de segregação. Conforme o autor, afirmam ainda, por exemplo, que não se deve perder aulas para participar de manifestações públicas ou eventuais atividades de caráter político e pedagógico. No entanto, ao contrário do que concebem os cursinhos alternativos, Castro (2011) acrescenta que os Pré-Vestibulares Populares se opõem aos interesses do capital ao lutarem contra a mercantilização do acesso à Educação Superior desencadeada por uma desenfreada racionalidade neoliberal, institucionalizada nas formas de cursinhos privados ou empresas do vestibular.

Esses princípios populares também são abordados pela discussão que Mendes (2011) propõe ao confrontar as categorias inclusão e emancipação, em sua dissertação de mestrado a respeito do cursinho popular Chico Mendes, da Rede Emancipa/SP. Em especial, é possível perceber esta diferenciação a partir de respostas que alguns dos entrevistados (neste caso, professores e colaboradores) em seu trabalho quando perguntados a respeito de como concebem os cursinhos populares em relação aos convencionais:

A) O cursinho que não é popular vai girar em torno do vestibular, o fim dele é o vestibular, e o cursinho popular não. Ele não tem um fim, é uma preparação para a vida. [...] É uma formação para a vida, para você entender qual é sua importância na sociedade.

B) Eu acho que a diferença primordial para o popular, como eu já falei, é a ideia que a gente constrói que vai além da questão do vestibular. Vai muito além da questão do vestibular. No que a gente vislumbra, no que a gente tem por objetivo, não é que o aluno simplesmente passe no vestibular e tenha o ascenso profissional, não é isso. [...] para que ele conheça seus direitos políticos, para que ele conheça a cultura, para que ele perceba a diversidade, para que ele tenha pensamento crítico. (MENDES, 2011, p. 91).

Estes excertos me remetem, inclusive, ao meu Trabalho de Conclusão de curso, citado anteriormente, quando um dos professores entrevistados, que foi

também aluno do Resgate, comenta sobre a importância do cursinho para si e o porquê de voltar a ser professor no curso depois de aprovado no vestibular:

Como aluno, o Resgate me mostrou que eu poderia me inserir na sociedade. Não só como profissional da área que estava escolhendo, mas principalmente como pessoa. Eu poderia expor minha opinião, pois eu seria ouvido. (ROCKENBACH, 2010, p. 5).

Já o PVNC surgiu na Baixada Fluminense, estado do Rio de Janeiro, por iniciativa de um grupo de educadores incomodados com a falta de democratização do acesso à Educação Superior, principalmente dos estudantes de grupos populares e discriminados. Visando ainda a articulação de setores excluídos, o PVNC também se propõe, segundo Nascimento (1999), a desenvolver uma luta ampla pela democratização educação e contra a discriminação racial. Esta iniciativa tem grande influência da Igreja Católica e do Movimento Negro, uma vez que surgiu a partir de reflexões sobre a educação e o negro, na Pastoral do Negro de São Paulo (Nascimento, 1999). No contexto histórico dos cursos pré-vestibulares populares, o Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) tem um papel fundamental, já que foi

[...] o primeiro a organizar-se como uma rede, a buscar parcerias, a negociar isenções de taxas de inscrição e bolsas de estudos com universidades públicas e privadas, a mover ações judiciais contra universidades para garantir o direito de fazer a prova do vestibular para os estudantes mais pobres, a utilizar a mídia para divulgar amplamente o seu projeto, a divulgar sua experiência em eventos políticos e acadêmicos, a aparecer em documentos governamentais. (NASCIMENTO, 2002, p. 52).

Assim, frente a esta contextualização e alguns pressupostos que envolvem estas duas experiências pontuais, bem como a inconformidade com a injustiça social na luta pelo acesso à Educação Superior por parte de ex-alunos da UFRGS, surge, em 2002, o Resgate.

### **3.3 Breve Histórico do Centro de Educação e Cultura Pré-Vestibular Resgate Popular**

Esta seção destina-se a contextualizar brevemente a história do Resgate, a qual será contada a partir de memórias - minhas e de integrantes do curso - e documentos oficiais do curso. A apresentação dos dados produzidos nas

observações e a análise da atual organização e lógica de funcionamento do Resgate, no entanto, tem um espaço específico neste trabalho, o qual está no Capítulo 5.

O Resgate, um Curso Pré-Vestibular Popular, oficialmente registrado como uma ONG, sem fins lucrativos, foi fundado no ano de 2002, na cidade de Porto Alegre. Sua criação ocorreu a partir da iniciativa de alunos e ex-alunos da UFRGS com o objetivo de inserir-se na luta pela inclusão social através da educação. Todo o trabalho é feito de forma voluntária e atualmente, esse CPVP conta com uma presidenta, um vice-presidente, um coordenador pedagógico, uma tesoureira e uma secretária. Além do quadro pessoal da gestão, os demais colaboradores e professores estão divididos nos núcleos de Português, Espanhol, Biologia, Química, Física, Matemática, História, Geografia, História da Arte, Redação, Literatura, Assistência Social, Psicologia, Comunicação e Direito.

De 2002 a 2005, o curso operou em uma escola particular na região central da cidade. Minha primeira ação de trabalho no projeto, no início de 2006, foi numa seleção de alunos e me chamou atenção a quantidade de fichas e documentos dos candidatos inscritos: em torno de mil. Assim, reunimo-nos na casa de um professor para analisar ficha por ficha, a fim de obter um ranking para a chamar os 150 primeiros para a próxima etapa: entrevista. Destes 150, 90 seriam selecionados para compor duas turmas de 45 estudantes.

O ranqueamento era baseado em uma espécie de análise socioeconômica dos candidatos, em que usávamos uma tabela, feita pelos próprios integrantes do curso, para *quantificar* a necessidade de cada um de acessar um pré-vestibular popular. Por exemplo: se tivesse estudado em escola pública, recebia X pontos, em escola particular 2X; quantidade de filhos; valor da conta de energia elétrica, renda per capita, entre outros. Os documentos exigidos à época, os quais ainda permanecem os mesmos até hoje, eram a conta de luz, documentos de identificação de todos os moradores da casa, histórico escolar do ensino médio e fundamental e comprovante de rendimentos financeiros de todas as pessoas da casa. Poderiam ser listados diversos fatores que buscassem justificar tanta procura, mas um deles sempre bem enfatizado pelos professores do projeto era o fato de estar localizado em uma região central da cidade.

Entretanto, essa situação de alta procura começou a mudar a partir do segundo semestre de 2006, pois o CPVP deixou de funcionar na região central de

Porto Alegre e instalou-se nas dependências da Escola Superior de Educação Física - ESEF da UFRGS, a qual cedeu uma sala para o projeto. No entanto, a ESEF localiza-se em um bairro afastado do centro da cidade, mas não considerado periférico. Ano a ano, o resultado dessa mudança tornava-se notório: a diminuição da procura (houve ano com 90 inscritos) e a notável elevação do perfil socioeconômico dos candidatos, aconteceu de ocorrer a tentativa de inscrição de alguém com renda de 13 mil reais mensais, o que obviamente foi negada.

Em 2010, portanto, foi o último ano operando no bairro Jardim Botânico, já que se conseguiu, junto ao diretório acadêmico da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação - FABICO, também da UFRGS, a cedência de uma sala em sua sede para o estabelecimento do CPVP. Assim, desde o retorno para uma região mais central da cidade, o número de inscritos tem ficado em torno de 300 em cada ano, a fim de compor uma turma de 50 alunos. Tanto a saída do centro da cidade, como o retorno, são fatos que ajudam a ilustrar a postura e a concepção do projeto.

Digo isso pois o cursinho deixou de funcionar na região central por entender que estava ocorrendo um certo tipo de apropriação, e conseqüentemente uma deturpação dos ideais do projeto, por parte da escola particular que emprestava o espaço para o curso, uma vez que demonstrava interesse em mantê-lo ali caso conseguisse algum benefício tributário. Já o retorno deu-se especialmente em função da descaracterização do seu público alvo, ou seja, são movimentos e tensionamentos que prezaram pela autonomia e manutenção de seus princípios pautados pela Educação Popular.

Assim, antes de partir para a apresentação dos dados produzidos junto ao campo empírico, considero necessária a abordagem de determinados conceitos que sustentarão as análises propostas. Nesse sentido, no próximo capítulo reúno as principais categorias trabalhadas nesta dissertação para, no capítulo 5 e 6, retomar a discussão sobre o Resgate e analisar as experiências que tive junto ao curso enquanto pesquisador, bem como colocar-me em diálogo com os sujeitos entrevistados.

#### 4 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, encontram-se os referenciais teóricos e metodológicos que embasaram a produção e a análise das observações e das entrevistas com os/as participantes da pesquisa. Para tal, decidi dividi-lo em três sessões de acordo com as categorias analíticas que utilizei, procurando já relacioná-las e entrelaçá-las.

Na primeira parte, *colonialidade e racismo*, busquei caracterizar a ideia de raça como central na construção da sociedade brasileira e suas relações com a colonialidade do poder e com as características de acesso à educação superior em nosso país. Na sessão *educação popular e interculturalidade*, procurei definir o conceito de educação popular entendido nesta pesquisa a partir da perspectiva dos estudos decoloniais, mobilizando principalmente a categoria interculturalidade, colocando-a em diálogo com os processos de desumanização e opressão abordados por Paulo Freire, procurando observar como esses processos impactam as vivências dos/as universitários/os egressos de cursinhos populares.

Na última sessão, *insurgências decoloniais e imagens de controle*, além de definir os conceitos de pedagogias decoloniais e imagens de controle, relacionei-as no sentido de propor que os desafios às imagens de controle por parte de mulheres negras, podem ser entendidos como prática insurgente, estritamente ligada às pedagogias decoloniais. Busquei compreender as possíveis relações dessas insurgências como os modos de ser e estar na universidade.

Além disso, pensando, junto a Paulo Freire, a História como possibilidade e não determinação, e que “[...] o mundo não é, o mundo está sendo”. (FREIRE, 1996, p. 100), entendo esta pesquisa como uma opção e uma decisão de intervenção na realidade de maneira dialética com as vozes do dissenso<sup>1</sup>, já que, “um dos desafios para a educação, hoje, significa ouvi-las”. (STRECK e ADAMS, 2014, p. 26). Ouvir essas vozes acredito ser uma maneira de refletir sobre o futuro, já que desnaturalizá-lo, “[...] não importa em nome de que, é uma ruptura com a natureza humana, social e historicamente constituindo-se. O futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para refazê-lo” (FREIRE, 2000, p.27).

---

<sup>1</sup> As vozes dos sujeitos entrevistados serão tratadas assim a partir deste ponto.

#### 4.1 Colonialidade e Racismo

Segundo Streck (2006), estratégias pedagógicas que escapam à matriz de dominação da colonialidade do poder, geralmente são clandestinas e que, dada a sua invisibilização, dificilmente encontram espaços em nível de teorização. Assim, cabe à pesquisa em educação criar espaços para a articulação das vozes que se encontram “[...] nas entranhas de nossa terra e nossa gente”. (STRECK; ADAMS, 2014, p. 26). Essas vozes (encaradas por mim, a partir de leituras de Catherine Walsh, como gritos) são necessárias para que se constituam práticas educativas libertadoras.

O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2004), por exemplo, critica o caráter reducionista da modernidade, enquanto defende uma “[...] ecologia dos saberes, dos tempos, das diferenças, das escalas e das produções”. (SANTOS, (2004, p. 798). Assim, é possível entender que existem diferentes maneiras de compreender a relação entre passado, presente e futuro, os ritmos de vida e a própria relação com o tempo (STRECK; ADAMS, 2014, p. 29).

Além disso, aprendi, com minha colega do PPG/Educação da Unisinos, Tainah Motta Nascimento, negra, lésbica e ativista do Feminismo Negro, que quando o assunto é dar visibilidade, costumeiramente ouvimos e lemos que a intenção das pesquisas é “dar voz” aos sujeitos que as compõem, no entanto ela sustenta que ninguém precisa do outro para falar, as pessoas falam por elas mesmas e por isso, ao invés de dar voz, temos que “dar ouvidos” e é essa intenção que nos move (NASCIMENTO, 2020). Meus desejos de realizar uma pesquisa a partir das vozes desta diversidade nem sempre ouvida, passam também por assumir, como pressuposto, que a pesquisa e a educação na América Latina estão imbricadas nos condicionantes históricos do colonialismo e, posteriormente, da colonialidade (STRECK; ADAMS, 2014).

Colonialidade, aqui, é entendida como qualquer resquício de herança colonial, seja ele de viés político, econômico, controle sobre a natureza, gênero, sexualidade, conhecimento e subjetividade, justamente amparado pelo conceito de colonialidad del poder de Aníbal Quijano (1988). O sociólogo peruano, ao final dos anos de 1980, desenvolveu este conceito, o qual, após trabalhos e conversações entre os membros do projeto de pesquisa *Modernidade/Colonialidade*, concebeu-se como uma matriz de dominação de estrutura bastante complexa com níveis entrelaçados:

controle da economia; controle da autoridade; controle da natureza e dos recursos naturais; controle do gênero e da sexualidade; controle da subjetividade e do conhecimento (MIGNOLO, 2010) a partir de uma única perspectiva.

A colonialidade imersa no colonialismo (STRECK; ADAMS, 2014, p. 36) se diferencia deste último por ser mais profunda, alcançando níveis de intersubjetividades. Trata-se, neste caso, de uma forma atualizada da relação de dependência e subalternidade. Indo além do colonialismo, o qual tem claras ligações geográficas e temporais, “[...] a colonialidade atua como uma matriz subjacente ao poder colonial que seguiu existindo após as independências políticas de nossos países”. (STRECK; ADAMS, 2014, p. 36) perpetuando-se em variadas formas de dominação.

Pensando no âmbito destas variadas formas de dominação, a categoria colonialidade está intrinsecamente relacionada aos atravessamentos da categoria *raça*, já que, nas palavras de Quijano (2005),

[...] a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. (QUIJANO, 2005, p. 107).

A antropóloga argentina Rita Segato, falando a respeito da perspectiva da *colonialidad del poder*, reitera a importância de colocarmos a raça no centro desta perspectiva. Segundo ela, a raça foi a mais importante invenção do processo de colonização, pois justamente é esta que permite que uns corpos agreguem valor às suas produções, objetivas e subjetivas, e outros corpos tenham suas produções desprovidos de valor.

Segato (2019) contribui ainda neste sentido quando aponta que as embarcações que deixaram o continente europeu e encontraram outra costa, inauguraram novos valores, valores jamais existentes na cosmologia daqueles de onde vieram os navegadores. Inventaram-se, portanto, valores contraditórios: uma periferia, a qual acaba dando limite ao que está no centro. Segato (2019) reforça ainda que o esteio para sustentação do centro torna-se a necessidade da existência da periferia. Nesse sentido, a autora relembra Quijano quando diz que ele foi

enfático em uma entrevista: *“Espanha, América, o índio, o negro, o branco, a modernidade e o capital nasceram no mesmo dia”*

É justamente nesse nascimento do binarismo na América que a antropóloga argentina aprofundou seus estudos interseccionais de gênero e raça, já que o tecido comunal das comunidades presentes na chegada das embarcações brancas foi se erodindo. Com isso, ela afirma que começou o processo de transformação da vida doméstica comunitária em família nuclear, íntima e privada (SEGATO, 2019).

Vale lembrar que, segundo ela, o mundo comunitário é um mundo dual, coeso pela lei da reciprocidade e explicitamente hierárquico (entre tarefas masculinas e femininas), mas que nesse mundo o espaço das mulheres tem uma ontologia plena e é dotado de capacidade política própria. No entanto, na transição para a colonial-modernidade, a dualidade se transforma em binarismo e no mundo de um e seus outros. Assim, a mulher passa a ser o outro do homem, assim como o negro e o índio os outros do branco (SEGATO, 2019). Concluindo seu raciocínio, ela afirma que o trânsito para a colonial-modernidade, portanto, é um processo pelo qual o espaço das tarefas masculinas passa a ser uma esfera englobante que sequestra tudo o que é dotado de capacidade política (SEGATO, 2019, p. 29)<sup>2</sup>.

Neste debate, Maldonado-Torres (2018) acrescenta que, durante o período colonial, produziu-se a concepção de soberania daqueles que colonizaram e, portanto, a consequente ideia do marginalizado, do ser não civilizado, retratado na figura daqueles que habitavam o continente americano, já que não se encontravam dentro dos padrões europeus. Mesmo após o fim desse período, diferentes formas de dominação ainda persistem na sociedade atual, e é justamente do que trata a categoria colonialidade.

Com relação à dominação racial, o pós-abolição no Brasil não significou uma ruptura com o sistema de exploração da população negra, uma vez que a Lei Áurea, promulgada em 1888, significou a libertação do povo negro somente de maneira formal, fazendo com que a relação subjetiva e objetiva entre brancos e negros no Brasil ainda seja bastante assimétrica<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Para maior aprofundamento na intersecção gênero/raça sob a perspectiva da colonialidade do poder, livro “Género y colonialidad: em busca de claves de lectura y de un vocabulario crítico decolonial”. SEGATO, Rita Laura. Género, y Colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. In: BIDASECA, Karina (org.). Feminismos Y Poscolonialidad: descolonizando el feminismo desde y en America latina. Buenos Aires, Ediciones Godot, 2011, pp.17-47.

<sup>3</sup> Não há como aprofundar essa discussão no escopo desse trabalho. Para tanto se recomenda, entre outros, a leitura de Almeida (2018).

Para o modo como se configura o racismo brasileiro, é importante destacar que, no século XIX, teóricos raciais buscavam fortalecer a ideia de raças na própria ciência biológica, embasando-se em critérios deterministas como atributos externos e fenótipos essenciais (SCHWARCZ, 2012, p. 20). Assim, após a abolição, as autoridades políticas e acadêmicas brasileiras passaram a utilizar a teoria racial apoiada em uma ciência positiva e determinista advinda da Europa, em que a raça constava como base nos dados biológicos e promovia a definição dos grupos segundo seu fenótipo, o que eliminava a possibilidade de pensar no indivíduo e no próprio exercício da cidadania e do arbítrio (SCHWARCZ, 2012, p. 37).

Além disso, naturalizava a enorme desigualdade social existente no país, desobrigando essas mesmas autoridades de estabelecerem políticas públicas que alcançassem à população afro-brasileira. Nesse sentido, Vera Maria Candau (2005) pondera que

Na América Latina, e particularmente no Brasil, a questão multicultural apresenta uma configuração própria. Nosso continente está construído com uma base multicultural muito forte, onde as relações interétnicas têm sido uma constante, através de toda sua história, uma história dolorosa e trágica, principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afro-descendentes. (CANDAU, 2005, p. 13).

No entanto, embora a ideia de raça tenha sido fundamental para a subalternização dos povos africanos e dos povos originários latino americanos, a história brasileira não registra movimentos segregacionistas explícitos que pudessem amparar, materialmente, a ideia de que o racismo produzia assimetrias sociais. Nesse sentido, Guimarães (2005) afirma que o modelo brasileiro apresentou equidade jurídica e ausência de diferenciação formal, ainda que somente no papel. Esses dispositivos, em geral, auxiliaram a produção de uma imagem do Brasil como um país pluriétnico e mestiço, o que sugeria (e ainda sugere para determinados grupos) a ausência do racismo no território nacional.

A partir deste contexto, o racismo permanece atravessando e estruturando a sociedade brasileira de maneira ora velada, ora explícita, reforçando as assimetrias sociais entre negros e brancos. As formas de dominação se mantêm, bem como a naturalização de determinados lugares sociais de acordo com o fenótipo. Nas palavras da entrevistada Carolina de Jesus, a respeito do racismo presente dentro da universidade,

*“É muito difícil! Porque o racismo é velado. Então tu sente o preconceito, mas ele não é explícito. Ninguém vai olhar pra ti e vai te dizer algo preconceituoso”.<sup>4</sup> Segundo ela, “são olhares, exclusão...” que, quando “tu quer contar pra alguém o que tu sente, as pessoas vão te perguntar o que aconteceu exatamente, uma situação concreta, material. É muito difícil.”*

Se Quijano classifica a raça como eixo central da dominação e exploração colonial na América do Sul, o Movimento Negro<sup>5</sup>, politiza a ideia de raça e a interpreta como estrutural e estruturante na perspectiva de se compreender a complexidade do quadro de desigualdade no Brasil. Sendo assim, esse movimento tornou-se um dos mediadores na aprovação de políticas de ações afirmativas nas universidades e nos concursos públicos. Se este movimento é tão importante no combate ao racismo estrutural (aqui fazendo um recorte no âmbito da desigualdade no acesso à Educação Superior), cabe aqui, na esteira de Petrônio Domingues, intelectual negro, sinalizar que este trabalho concebe o Movimento Negro como

(...) a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a "raça", e, por conseguinte, a identidade étnico-racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a "raça" é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação. (Domingues, 2007, p. 102).

No âmbito deste trabalho, cabe destacar um recorte deste debate no que diz respeito ao acesso à Educação Superior no país. Como citado anteriormente, mesmo após as políticas de ações afirmativas, 12,8% dos negros entre 18 e 24 anos chegaram ao nível superior. Comparado com os brancos, no entanto, o número ainda equivale a menos da metade dos jovens brancos, de mesma faixa etária, que eram 26,5% em 2015 e 17,8% em 2005.

<sup>4</sup> As entrevistadas escolheram nomes fictícios para participação na pesquisa. O tom coloquial, próprio da oralidade foi mantido nas transcrições.

<sup>5</sup> Como a intenção deste trabalho não é esgotar o debate da relação do movimento negro com a educação, tampouco com o combate às desigualdades sociais produzidas pelo racismo, recomendo, para tal, a leitura do artigo “Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça” da intelectual negra brasileira Nilma Lino Gomes (2012). No artigo, a pesquisadora discute o papel do movimento negro brasileiro na ressignificação e politização da ideia de raça, levando o debate para o campo político e educacional.

Entendo que estes dados relacionados à faixa etária de estudantes são bastante relevantes pois hoje já é possível afirmar que a população negra já é maioria dentro das universidades públicas, correspondendo a 50,3% do universo discente. Embora esta conquista seja muito importante na luta da democratização acesso, de maneira alguma ela traz indícios de que o racismo estrutural tem se desfeito e é justamente por isso que achei pertinente apresentar os dados ligados à faixa etária, já que quando se fala de idade regular de acesso, a racialização ainda insiste em atravessar e estruturar a constituição social brasileira com bastante poder.

Se fizermos uma potencialização da lente de análise deste recorte para a classe de docentes dentro destas universidades, a raça deixou, e ainda deixa, marcas bastante fortes da sua centralidade na constituição do modelo universitário atual. Num universo de 378.939 docentes universitários no Brasil, apenas 13,22% são negros (INEP, 2012). Desse percentual, é importante salientar que somente 33,9% estão em instituições públicas, e que sua maioria é masculina (54,43%). Segundo Meucci e Arboleya (2015), o campo educacional superior aparece, como foco analítico expressivo das tensões que permeiam o racismo enquanto fenômeno estrutural e simbólico, “[...] figurando como um microscópio social expressivo de sua tenacidade ao pontuar a prática excludente que opera dentro da ambiência universitária, articulada na lógica do mérito” (MEUCCI; ARBOLEYA, 2015, p. 2).

Para o professor de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Unicamp Mário Augusto Medeiros da Silva, isso dá origem a um ciclo vicioso que leva ao esquecimento das contribuições científicas trazidas por essas pessoas. "Uma faceta muito cruel do racismo é a perda da memória, a memória coletiva e social. Se a gente não tem a memória científica de pessoas negras, a gente diz que elas nunca existiram e pessoas que hoje estão na universidade não têm em quem se espelhar. Isso é muito grave". (SILVA, 2019), comenta o professor.

O fenômeno da racialização, nesse sentido, deixou heranças no modo como constitui-se a universidade atualmente, e foi também na tentativa de produzir subjetividades que possam contribuir para a reflexão da luta antirracista que este trabalho escutou e se propôs a dialogar com vozes universitárias negras.

## 4.2 Educação Popular e Interculturalidade

No bojo dessas transformações epistemológicas, no final da década de 1950 se iniciou também uma profunda renovação na práxis no campo da educação na América Latina: a *educação popular*. Paulo Freire tornou-se então a principal referência em Educação Popular no Brasil e praticamente um dos mais lidos na temática a nível internacional. Em uma de suas mais importantes obras, *Pedagogia do Oprimido*, de 1968, encontra-se a síntese dessa concepção de educação. Opressão, desumanização e humanização são categorias recorrentes nesta obra, sustentando e dando sentido às práticas de Educação Popular propostas pelo filósofo.

A opressão e, por conseguinte, a libertação desta, segundo Freire (1968), tem papel marcante no processo de humanização/desumanização do ser humano. A primeira nega diariamente a vocação ontológica do *ser mais*, materializando-se, assim, na violência dos opressores, como a produção de condições de injustiça, de exclusão e de exploração. Já a segunda busca recolocar o ser humano na sua condição de futuro incerto, não resolvido nem dado, uma condição de futuro como possibilidade aberta. Nesse sentido, é possível entender que a opressão produz uma relação dual a fim de se pensar as relações sociais, aqueles que oprimem e aqueles que são oprimidos.

A opressão ameaça constantemente o processo de humanização do oprimido, já que as relações entre opressores-oprimidos se institucionalizam e passam a ser compreendidas, inclusive, de maneira naturalizada na sociedade. Os oprimidos, desse modo, se desvinculam do mundo, perdem sua condição de existir e ser, mas não são considerados os únicos em processo de desumanização, já que os próprios opressores, segundo Freire (1968), ao impedirem este processo nos seres oprimidos, também se desumanizam. A partir disto, é possível entender a relação opressor-oprimido como, além de produtora de violência, também produtora de subjetividades subalternizadas e hierarquizadas.

Assim, para pensar essa subalternização de determinados grupos sociais, no que se refere às suas produções subjetivas, dentre elas as culturais, concordo com Brandão (2009) quando ele propõe que a cultura erudita, produzida a partir classe dominante/opressora, expropria da cultura que considera subalterna aquilo que pode refletir para o povo sua realidade de vida, além de apropriar-se de fragmentos

populares para seu uso. Brandão (2009) sugere, ainda, que a libertação desse processo de subalternização passa pela consciência crítica sobre a sua própria cultura e, conseqüentemente, isto tornou-se também um dos fundamentos da Educação Popular para o autor.

No entanto, hoje entende-se que a reflexão sobre a subalternização/opressão proposta por Brandão, Freire (1968) e outros pensadores brasileiros não se dá somente entre classes sociais. Catherine Walsh (2017), discorrendo sobre Freire (1968) e Fanon (1967), afirma que para o filósofo brasileiro a categoria classe serve como ponto de intersecção para outros pontos de dominação e opressão, como raça e gênero, por exemplo, uma vez que estas foram *desatendidos en sus textos tempranos*, referindo-se aos trabalhos anteriores à sua aproximação com a obra do martinico Franz Fanon.

Diferindo ligeiramente de Freire (1968), Fanon (1967), ao referir-se também ao processo de desumanização anteriormente citado, coloca-o como um resultado central da colonização, afirmando, portanto, que o processo de humanização requererá essencialmente a deonização. Para ele, é o colonialismo e o arsenal de processos desenvolvidos pelo ambiente colonial que promovem a desumanização e, conseqüentemente, as relações de opressão.

Nesse ponto, filiando-me mais a Fanon (1967) do que a Freire (1968) e, portanto, concebendo que o processo de desumanização é atravessado diretamente pela colonização, parece-me importante marcar que este trabalho considera a raça como categoria fundante da classe na sociedade brasileira. O peruano Quijano (1992) afirma que “raza es un constructo mental que es producido en el momento mismo en que comienza la violencia de la conquista”. (QUIJANO, 1992), e, portanto, dá forma a relações sociais racializadas, as quais atravessam todas as instâncias de poder da sociedade atual.

Além da racialização, o controle de gênero e sexualidade é outro nível da matriz de dominação colonial e, a esse respeito, Catherine Walsh (2017), apresenta dados alarmantes em relação à naturalização do poder masculino sobre os corpos femininos, como, por exemplo, altos índices de feminicídios na América Latina.

Segundo a equatoriana,

las mujeres em general, y especialmente las mujeres jóvenes, campesinas, indígenas y afrodescendientes non son solo desechables, son además blanco de eliminación, subordinación, captura, silenciamiento, destierro y

desterritorialización ante el sistema buldozer-excavador-arrastrador del capital y su matriz patriarcal-moderno/colonial del poder. (WALSH, 2017, p. 79).

Ainda que existam certas diferenças entre os autores latinos citados, nas maneiras de sistematizar seus pensamentos, sobre as formas sociais de opressão/dominação/exploração, a libertação/ruptura dessas condições seguramente é um consenso. Nesse sentido, Paulo Freire (1968) insiste que, libertando-se, os oprimidos podem também libertar os opressores. Para tal, é necessário que a luta dos oprimidos aconteça, a fim de superar a contradição em que se encontram. E que os opressores percebam também a sua condição de aprisionamento, de não liberdade (FREIRE, 1968).

No entanto, considero que conceber a dualidade oprimido/opressor como uma lente ideológica de ver/entender as relações humanas um tanto quanto perigosa, justamente por tratar-se de uma dualidade. Em uma luta dual, a probabilidade de inversão de polos é sempre considerável e, seguramente pensando sobre essa possibilidade, Paulo Freire (1968) faz questão de registrar que, se a educação (neste caso aqui faço recorte para a Educação Popular) não for libertadora, o sonho dos oprimidos será o de virar opressores.

Uma das maneiras de produzir condições para que essa luta aconteça na América Latina vem sendo através da organização de movimentos sociais, os quais vem atuando em diversos campos, como direito à educação, movimento negro, direito à moradia, feminismo etc. A fim de conseguir certo fôlego para discutir com mais profundidade as questões propostas neste trabalho, o recorte feito aqui é somente para os Cursos Pré-Vestibulares Populares, que, buscando a democratização da Educação Superior, são organizações que constroem suas práticas e estratégias de luta a partir da Educação Popular.

Segundo Gadotti (2012), a educação popular hoje se constitui num mosaico de teorias e de práticas. Mas elas têm em comum, nas diversas partes do mundo, o compromisso com a emancipação humana, e todas refletem uma recusa à educação do colonizador. Essa recusa, para Paulo Freire (1987), dar-se-á a partir do diálogo, outra categoria fundante de sua obra. O pensador diz que não há educação humanizadora, problematizadora, sem romper com os esquemas verticais característicos da educação bancária, sem pensá-la como prática da liberdade e, a partir disto, questiona: como seria possível fazê-lo fora do diálogo? (FREIRE, 1987).

O diálogo não como uma técnica para chegar a determinados e previsíveis resultados, mas um momento para reflexão sobre sua realidade, podendo levar ao *convencimento* enquanto tomada de consciência (FREIRE, 1986). É importante salientar que este convencimento precisa estar pautado pelo respeito ao outro, e não por uma imposição. De acordo com Fidel Tubino (2003), “reconocer al otro es respetar su autonomía, es percibirlo como valioso. Pero la valoración a priori del otro es un falso reconocimiento. La gente merece y desea respeto, no condescendencia”. (TUBINO, 2003, p. 10). Assim, o verdadeiro reconhecimento dar-se-ia a partir da experiência de encontro com o outro.

O autor ainda salienta que isso só será possível em relações autenticamente simétricas e livres de coação. Paulo Freire (2005), reforçando, recusa a possibilidade de libertação sem o diálogo, a qual ficaria caracterizada por uma “verticalidade, sloganização, propaganda dos comunicados ou depósitos de conhecimento da educação que ele denomina de bancária”. (MENDES, 2011, p. 57). Para ele, “pretender a libertação deles [dos oprimidos] sem a sua reflexão no ato desta libertação é transformá-los em objeto a que se deve salvar de um incêndio”. (FREIRE, 2005, p. 59).

Entender o diálogo como um momento para reflexão sobre realidades, portanto, é mais que pensá-lo como uma simples conversa, ou imposição de palavras. Para que não haja uma verticalidade durante este processo, mais que pensar o diálogo em si, ou que está sendo dialogado, é necessário pensar as condições desse diálogo. Dessa forma, entendo que um dos sombreamentos da obra de Freire com as leituras decoloniais passa pelo conceito de *interculturalidade*, proposto por Catherine Walsh (2009, p. 14), como sendo “el contacto y intercambio entre culturas en términos equitativos; en condiciones de igualdad”. (WALSH, 2009, p. 14),

Segundo a autora, a interculturalidade “no tiene la pretensión de asumir la perspectiva del otro sino de permitir que la diferencia intervenga en uno, abriendo así nuevas perspectivas interculturales de vivir ‘con’ o ‘convivir’” (WALSH, 2009, p. 15). Assim,

[...] la interculturalidad “sugiere un proceso activo y permanente de negociación e interrelación donde lo propio y particular no pierdan su diferencia, sino que tengan la oportunidad y capacidad para aportar desde esta diferencia a la creación de nuevas comprensiones, convivencias, colaboraciones y solidaridades. Por eso la interculturalidad no es un hecho

dado sino algo en permanente camino, insurgencia y construcción (WALSH, 2008, p. 141).

Relacionar-se sem pautar as condições destas relações (seja o diálogo, a convivência etc) aproxima-se mais do *tolerar/acomodar/incluir* do que do *libertar*. Ao contrário de como se coloca o interculturalismo, essa seria a meta do multiculturalismo, uma espécie de acomodação da pluralidade cultural de acordo com os valores do liberalismo, sem mexer no que está posto. Fomentar a tolerância e a coexistência de diferentes grupos mediante direitos diferenciados é não prezar, por exemplo, por aprendizagens e enriquecimentos mútuos.

Assim, o interculturalismo tem um maior alcance analítico que o multiculturalismo, já que parte de “la distinción entre culturas dominantes y subalternas, en vez de minoritarias y mayoritarias”. (RODRIGUEZ, 2013, p. 49), permitindo, assim, compreender as diversidades e as diferenças em contextos distintos, que não as atuais democracias liberais, as quais tendem a uma homogeneização de formas de ser, estar, sentir, viver em sentido hegemônico, silenciando, afogando e sacramentando formas *muy-otras* como subalternas.

A partir disto, nesta pesquisa, a categoria Educação Popular, antes de mais nada, remete a um processo de luta. Uma luta que tem em seu horizonte pelo menos dois pontos bem claros: a libertação de objetividades/subjetividades produzidas e, conseqüentemente, subalternizadas a partir das relações sociais de opressão que encontram-se fundadas e atravessadas, no contexto da América Latina, em especial pela racialização e pelo patriarcado; e a de reinventar e produzir objetividades/subjetividades *desde abajo*, a partir da alteridade e do encontro com a diversidade.

Portanto, é nesse sentido que busco, nos capítulos de análise dos dados produzidos, mobilizar o conceito de Interculturalismo como uma potência para esta luta. Luta esta que, proposta pelos CPVP junto às camadas populares, não pode restringir-se somente à democratização do acesso à universidade, mas também se produzir enquanto permanência dos estudantes neste ambiente, uma vez que, segundo a entrevistada Dandara dos Palmares, referindo-se ao auxílio de permanência estudantil que recebe mensalmente,

[...] *permanecer, no final das contas, a gente vê que é muito mais difícil do que entrar... É uma burocracia que exclui determinados grupos sociais, e*

*ainda, a universidade acha que 410 reais significam a nossa permanência [...].*

A falta de uma perspectiva intercultural entre a universidade e seus estudantes também pode ser capaz de produzir subjetividades de afastamento e isolamento (nesse caso, não passivos, mas atravessados por decisões políticas) de formas *muy-otras* que vierem a frequentá-la. A entrevistada Carolina de Jesus, por exemplo, afirmou que, assim que entrou na universidade, se deparou “*sozinha num ambiente extremamente elitista e num lugar que não te querem*”, já que tantas foram as suas experiências não consolidadas de diálogo com o ambiente universitário, seja com colegas, seja com a própria instituição.

Ao final de uma análise sua sobre a universidade, Carolina de Jesus fechou, com dentes apertados e falando devagar, com uma frase que dá sinais das condições da sua permanência como estudante:

*[...] sempre digo que mais difícil do que entrar na faculdade, do que o vestibular, é tu permanecer lá dentro”. Longe de demonstrar qualquer insegurança relacionada à seu futuro ali dentro, reitera que “a gente sabe que é difícil estar lá, mas a gente sabe que precisa estar nela, né. Por mais difícil que seja estar, tem que tá lá, não adianta.*

Peres, a respeito da sua percepção da universidade com o público cotista (o qual faz parte), tem potencial para corroborar o que Carolina afirmou, quando diz que

*[...] eles te veem igual a um número, um pedacinho de verba. Agora que tá tendo cortes na educação, quem vai sair? Os cotistas, tu vai ver. Não é possível que do tamanho que é esta universidade não tenha uma assistente social pra falar comigo e resolver meu problema de documentação.*

É fundamental ressaltar aqui que a documentação socioeconômica de Peres, na época da entrevista, estava ainda em análise, mesmo já tendo um semestre de aula frequentado e finalizado.

### 4.3 Insurgências Decoloniais e Imagens de Controle

Começo a seção colocando uma diferenciação proposta por Catherine Walsh (2017) em relação ao conceito decolonialidade. A pesquisadora refere-se ao termo *decolonização* – sem o s, para diferenciar do termo *descolonização*. O primeiro representa a perspectiva decolonial do grupo, a qual envolve diversas dimensões relacionadas com a colonialidade do ser, saber e poder, enquanto o segundo termo retrata a ideia histórica de libertação nacional dos países em face de suas colônias. (BALESTRIN, 2013).

Determinadas particularidades que foram trazidas/produzidas pelos colonizadores viabilizaram “[...] a dupla modernidade/colonialidade [que] historicamente funcionou a partir de padrões de poder fundados na exclusão, negação e subordinação e controle dentro do sistema/mundo capitalista” (WALSH, 2009, p. 16). Dentre estas particularidades, cabe retomar o pensamento de Rita Segato que citei anteriormente, quando diz que foi a partir da chegada dos colonizadores que o mundo passou a ser de um e seus outros. Pensar, no entanto, em como pode-se decolonizar um povo passa, também, pela educação dele. E, neste trabalho, o recorte educacional é o dos cursinhos pré-vestibulares populares, no sentido de analisar as pedagogias decoloniais e práticas insurgentes que vem produzindo em nome da Educação Popular. De acordo com Catherine Walsh (2013),

[...] se puede entender lo pedagógico de lo decolonial, por una parte [...], como metodologías organizacionales, analíticas y psíquicas que orientan rupturas, transgresiones, desplazamientos e inversiones de los conceptos y prácticas impuestas y heredadas. Y por el otro lado, como el componente céntrico y constitutivo de lo decolonial mismo, su conductor; lo que da camino y empuje a los procesos de desenganche y desprendimiento, y lo que conduce a situaciones de de(s)colonización. (WALSH, 2013, p.64).

A autora ainda reforça conceitualmente aquilo que *pedagogias decoloniales* são

[...] metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência e que Adolfo Albán tem chamado ‘re-existência’; pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com. (WALSH, 2013, p. 19).

Portanto, é partindo desta conceituação que procurei produzir relações das experiências das três mulheres negras entrevistadas com a categoria *imagens de controle*, a qual tratarei a seguir, no sentido de estarem *re-existindo* e promovendo *desplazamientos* e *inversiones* no modo como o sistema colonizador-patriarcal-racista as concebe.

Como citei anteriormente, foi escutando Sueli Carneiro, intelectual negra brasileira, que tive acesso aos estudos propostos por Patricia Hill Collins, feminista e intelectual negra norte americana. A partir disto pude começar a vislumbrar relações daquilo que havia escutado nas entrevistas das três estudantes negras com a categoria *imagens de controle*, a qual pretendo aqui dar conta de explorar.

Patrícia Collins (2019) diz que embora o ponto de vista de mulheres negras exista, seus contornos podem ainda não se dar de forma clara para as próprias mulheres negras. Nesse sentido, a intelectual entende que o papel para mulheres negras intelectuais é o de produção de fatos e de teorias sobre a experiência de mulheres negras que vão elucidar o ponto de vista de mulheres negras para mulheres negras. Assim, em função da pesquisa ser atravessada e construída por três diferentes experiências de mulheres negras universitárias, parece fundamental aproximar suas narrativas com produções intelectuais negras para fins de análise, no sentido de contribuir para a elucidação destas experiências a partir do encontro de seus pontos de vista com os pontos de vista de intelectuais negras.

É bem verdade que determinadas indecisões a respeito do rumo deste debate, bem como referenciais e reconhecimento de lugar de fala, foram resolvidas em conjunto com a colega Tainah, a qual mencionei no primeiro tópico deste capítulo. No entanto, é de fundamental importância ressaltar que tanto a escrita, quanto a análise, bem como qualquer produção de relações entre a categoria *imagens de controle* e as entrevistadas foram produzidas por corpos e pontos de vista majoritariamente brancos.

Dessa forma, não pretende-se, de maneira alguma, reconhecendo determinadas limitações, achar que o texto dará conta de uma completa elucidação e análise do ponto de vista negro em questão, mas que, de acordo com a rígida hierarquia social sugerida por Sueli Carneiro, a qual homens brancos ocupam privilegiadamente as camadas superiores, é importante utilizar-se deste espaço para visibilizar tais relações. Assim, a intenção foi de produzir um diálogo de pontos de vista brancos COM – e não SOBRE – pontos de vista de mulheres negras.

Embora Patricia Collins (2019) fale a partir da experiência de mulheres negras afroamericanas, ela afirma que mulheres negras na Nigéria, em Trinidad e Tobago, no Reino Unido, em Botsuana, no Brasil e em outros Estados-nação se situam de maneira similar em relação às opressões vivenciadas. Todas estas mulheres deparam-se com a mesma matriz global de dominação na qual as mulheres negras estadunidenses estão inseridas. A pesquisadora afirma ainda que, embora todas estas mulheres estejam nesta matriz, tem ângulos de visão bastante distintos dessa dominação (COLLINS, 2019). Assim, é também partindo desta perspectiva que procurei visibilizar estes três pontos de vista das entrevistadas sobre tais dominações dentro do ambiente universitário.

Se entendemos que a colonialidade ainda persiste na sociedade atual, uma das suas interfaces é a (re)produção e perpetuação de imagens de controle. Segundo Collins (2019), a ideologia dominante na era da escravidão estimulou a criação de várias imagens de controle da condição da mulher negra e refletiam o interesse em manter a subordinação destas mulheres. Hazel Carby (1987), por exemplo, sugere que o objetivo dos estereótipos não é representar uma realidade, mas disfarçar e mistificar relações sociais objetivas.

O status de *outsider*, expressão proposta por Collins, é o ponto ilustrativo de uma posição externa, de limite daquilo que é normal, do mesmo *outro* que se referia Rita Segato, que permite o centro, o hegemônico, definir-se como superior e o restante como inferior. Nesse sentido, a autora apresenta a fala de Ruth Shays, moradora negra de um bairro central pobre, quando descreve como o ponto de vista de um grupo subordinado é desacreditado:

Ouvir a verdade não mata ninguém, mas as pessoas não gostam da verdade e preferem ouvi-la de alguém de seu próprio grupo que de um estranho. Ora, para os brancos, uma pessoa de cor é sempre um estranho. E mais, acreditam que somos estranhos e estúpidos, por isso não podemos dizer nada para eles! (Ruth Shays, *apud* Collins, 2019, p. 136)

*Em um trabalho em grupo, eu era a única negra. Havia uma menina que digitava aquilo que íamos propondo de ideias para depois construirmos o texto final. Falavam, e ela digitava prontamente, menos quando era eu. Chegava a olhar as unhas e fingir-se distraída frente às minhas sugestões. (Entrevistada Tereza de Benguela).<sup>6</sup>*

---

<sup>6</sup> Embora a análise teórica das entrevistas esteja em outro capítulo, considere importante simplesmente registrar também neste tópico a fala da entrevistada, visto tamanha similaridade com a citação utilizada por Patricia Collins.

Assim como Segato afirmou a importância dos binarismos para sustentar a matriz de dominação sob a perspectiva da colonialidade do poder, Patricia Collins (2019) observa que os alicerces das opressões interseccionais se apoiam em conceitos do pensamento binário, em diferenças formadas por oposição, objetificação e na hierarquia social. Assim, uma parte não é simplesmente diferente de sua contraparte, mas inerentemente oposta a seu *outro*. Brancos e negros, homens e mulheres, pensamento e sentimento não são partes contrárias e complementares, são entidades fundamentalmente diferentes que se relacionam como opostos (COLLINS, 2019).

Collins (2019) fundamenta seu raciocínio em relação aos binarismos com outra intelectual e feminista negra, Bell Hooks. Esta defende que o pensamento dualístico é “o componente ideológico central de todos os sistemas de dominação na sociedade ocidental”. (HOOKS, 1984, p. 29). A insurgência e a desobediência às categorias binárias, nesse sentido, tornam-se fundamentais para a destituição dessa matriz de opressão, como meio para uma deonização de si, o que poderia implicar novas condições sociais de poder, de saber e de ser.

Para produzir o conceito das imagens de controle, Patricia Collins (2019) utiliza-se também das produções de Mae King (1973), quando esta sugere que os estereótipos são uma representação de imagens externamente definidas e controladoras da condição feminina afro-americana que têm sido centrais para a desumanização de mulheres negras e para a exploração do seu trabalho. No entanto, Collins diz que imagens de controle ultrapassam aquilo que ela entende como estereótipo, já que “fazem parte de relações de poder, que alteram a forma pela qual as pessoas tratam as mulheres negras” (COLLINS, 2020).

Neste trabalho, duas imagens de controle foram utilizadas para fins analíticos das entrevistadas negras: a *Mammy* e a *Sapphire*. A da *mammy*, serviçal fiel e obediente (COLLINS, 2019), é uma imagem que representa o padrão normativo para avaliar o comportamento das mulheres negras em geral. É uma imagem ainda dotada de autoridade considerável dentro das famílias brancas, já que ama, alimenta e cuida dos filhos brancos, mas que ao mesmo tempo conhece muito bem seu *lugar* de obediência, aceitando sua subordinação.

---

Collins (2019) segue seu raciocínio afirmando que a imagem da *mammy* é fundamental em opressões interseccionais de raça, gênero, sexualidade e classe. Em relação à opressão de raça, esta imagem produz o comportamento materno de diversas mulheres negras e que, ao internalizarem a imagem da *mammy*, podem tornar-se canais efetivos de perpetuação da opressão de raça, já que ensinarão às crianças negras seus lugares. Para definir a segunda, utilizo-me de Jewel (1993), quando afirma que

A feroz independência da Mammy e a rabugice da AuntJemima, em conjunto com uma propensão a ser loquaz, teimosa e onisciente, se combinam para tornar-se Sapphire. A característica mais notável da Sapphire é a sua petulância que é superada apenas por sua verbosidade. Ela também é conhecida por atacar as pessoas verbalmente jorrando sua opinião de forma alta e vivaz. (JEWEL, 1993, p. 45)

Nesse sentido, mulheres afro-americanas agressivas e assertivas são ameaçadoras, já que desafiam as definições do sistema patriarcal branco de feminilidade. Assim, Collins (2016) afirma que “o ato de ridicularizar mulheres assertivas ao denominá-las de Sapphire reflete o esforço de colocar todas as mulheres em seus devidos lugares”. Por exemplo, quando determinadas mulheres negras escolhem valorizar os aspectos da condição feminina afro-americana que são estereotipados, ridicularizados e criticados na academia e mídia popular, elas estão na verdade questionando maneiras de controlar grupos dominados em geral (COLLINS, 2016).

#### **4.4 Teorizando a Metodologia**

Pensando nesse sentido, não posso deixar de mencionar novamente que me formei em Ciências Biológicas e que, seguramente, isto potencializa algumas reflexões acerca das opções teórico-metodológicas deste trabalho. Pois explico. Durante a graduação, as possibilidades institucionais curriculares para questionamento do modelo positivista, linear e duro da Ciência Ocidental são bastante restritas, já que há um currículo e práticas amparados quase que unicamente pelos pressupostos de um rígido método científico, supostamente neutro e a-histórico. A narrativa de que a ciência positivista é produtora das únicas e verdadeiras descrições de fenômenos da natureza atravessa, de maneira muito

naturalizada, silenciosa e, conseqüentemente, tendenciosa, muitas das práticas dentro dos cursos das ditas ciências duras.

No entanto, as experiências de docência no Resgate e em outros espaços, as leituras propostas pelo currículo da Licenciatura e organizações/participações de debates estudantis durante a graduação, bem como todas as possibilidades visitadas durante os componentes curriculares do atual curso de mestrado foram elementos importantes para despertar certa desconfiança e inquietude sobre a neutralidade das narrativas científicas. Assim, parece-me justo e necessário explicitar que essa dissertação foi produzida a partir de referenciais metodológicos que se manifestam contra a ordem científica hegemônica, a qual, de maneira geral, exclui a desordem, o caos e o incerto.

Segundo Morin (1981), “não há nem haverá jamais um observador puro; nem conhecimento absoluto. [...] pois todo conhecimento, para um observador, é por sua vez subjetivo, ao remetê-lo a sua própria organização interior, e objetivo, por remetê-lo ao mundo exterior [...]”. (MORIN, 1981, p. 403). Nesse sentido, passei a pesquisar que metodologias seriam as mais condizentes com essa postura epistemológica para inscrever e escrever essa dissertação. Emergente da crise nas Ciências Sociais na década de 1960, em especial na América Latina, a *pesquisa participante* aparece como uma possibilidade de questionar a pretensão de uma ciência neutra, a-política e não comprometida.

Surge apontando as contradições de se estudar a sociedade da mesma maneira que as ciências naturais estudam a natureza, como se fosse um laboratório, onde se dissecam os fenômenos sociais e psicológicos, separando detes os valores do investigador ao observar e analisar. (GABARRON; LANDA, 1994). Oliveira (1986) aponta que os problemas estudados nas ciências sociais não são nunca os problemas vividos e sentidos pela população investigada. Assim, é a população em si mesma percebida e estudada como um problema social desde o ponto de vista dos que estão no poder.

Dessa maneira, é possível entender que os cientistas sociais alheios aos movimentos populares acabam se agarrando em produções de conhecimentos “estáticos, a-históricos divididos em compartimentos estanques de prática atomizada” (GABARRON e LANDA, p. 100), reforçando e naturalizando aquilo que já está dado. Mostra-se necessário, para tanto, nas bases destas ciências sociais, bem como em seus motivos e em suas conseqüências, a reflexão sobre a

separação radical entre a teoria e a prática, assim como a relação estabelecida entre sujeito investigador e objeto investigado.

Assim, portanto, começam a se delinear estratégias para romper com o que se denomina monopólio do saber (HALL, 1981) e a pesquisa começa a adquirir um viés marcadamente político. Buscam-se, então, métodos e técnicas que permitam *conhecer transformando* (GABARRON; LANDA, 1994). Na América Latina, o colombiano Orlando Fals Borda, Paulo Freire, Camilo Torres, Franz Fanon, Leonardo Boff e outros educadores e cientistas sociais reiteradamente vão assumir, como ponto de partida para qualquer opção pedagógica-metodológica, de que a ciência nunca é neutra e objetiva.

Assim, a confiabilidade de uma ciência não está necessariamente no rigor positivo de seu pensamento, “[...] mas na contribuição de sua prática na procura coletiva de conhecimentos que tornem o ser humano não apenas mais instruído e mais sábio, mas igualmente mais justo, livre, crítico, criativo, participativo, co-responsável e solidário”. (BRANDÃO, 2006, p. 24). Para o autor, a *pesquisa participante* não cria, mas responde a desafios e incorpora-se em programas que colocam em prática novas alternativas metodológicas e, de maneira muito especial, “[...] de formação, participação e mobilização de grupos humanos e classes sociais antes postas à margem de projetos de desenvolvimento socioeconômico”. (BRANDÃO, 2006, p. 25).

A plataforma de lançamento, para outras partes do mundo, de alguns dos pressupostos da *pesquisa participante*, bem como as definições da Investigación-Acción Participativa - IAP, proposta por Orlando Fals Borda, é considerada o Simpósio Mundial sobre Crítica e Política em Ciências Sociais, em Cartagena, Colômbia, no ano de 1977. Ali, segundo (GABARRON; LANDA), observam-se duas vertentes: uma como opção teórica derivada do materialismo histórico e outra como opção metodológico-instrumental. No entanto, é em Manágua, Nicarágua, em 1989 que o debate acerca da *pesquisa participante* focaliza em três temas essenciais à sua identidade epistêmica: a) *ação transformadora* (como se inserem nas ações os pesquisadores e os populares?); b) *produção de conhecimentos* (como se dá a confrontação entre o conhecimento científico e o popular?); c) *participação* (quais são os níveis em que se inserem os pesquisadores ao desenvolver ações transformadoras?).

Frente a estes três temas, os quais reforçam a importância de se colocar em perspectiva o conhecimento científico, e entendendo que o lugar que ocupo academicamente como estudante de mestrado e, conseqüentemente, pesquisador, é um espaço de poder e de constante produção de saber-poder, considero de suma importância utilizar-me desta condição privilegiada para fazer esta pesquisa transitar entre estes três eixos. Assim, esta dissertação é uma opção política e epistêmica de tentativa de produção de subjetividades *desde abajo*, buscando, também, contribuir para a desconstrução de assimetrias epistemológicas entre a ciência ocidental e os conhecimentos populares.

Cabe ressaltar que, segundo Brandão (2006), experiências como “ação não violenta, resistência étnica e popular à colonização, movimentos populares, educação popular e teologia da libertação”. (BRANDÃO, 2006, p. 29), são elementos que ajudam a remontar o contexto de surgimento da *pesquisa participante* na América Latina. Transitando às margens da universidade e de seu universo científico, essa metodologia surge dentro dos movimentos sociais populares na intenção de se colocar a serviço de seus projetos emancipatórios. No contexto brasileiro, está associada “de forma indireta aos processos de ação política e pedagógica que deram origem ao Partido dos Trabalhadores (PT) e ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST)”. (BRANDÃO, 2006, p. 30).

O autor apresenta ainda duas dimensões da *pesquisa participante* essenciais para caracterizar estas práticas: a primeira é que os atores sociais populares participam não como coadjuvantes na pesquisa, mas por que a pesquisa realiza desdobres através da participação ativa desses atores; a segunda é que ela se inscreve no fluxo das ações sociais populares, sendo um instrumento científico, político e pedagógico de produção partilhada de conhecimento.

Assim, sugere-se uma estrada de mão dupla, de um lado a participação popular na investigação e, de outro, a participação da pesquisa nas ações populares. Maria Ozanira da Silva, professora e pesquisadora da Universidade Federal do Maranhão, acrescenta que “uma proposta de conhecimento comprometido com mudança social requer a inserção do pesquisador na realidade social estudada”. (SILVA, 2006, p. 125). Isso, segundo a professora, significa fazer ciência com uma intencionalidade explícita, ultrapassando a “[..] máscara de neutralidade que a ciência positivista tenta imprimir ao conhecimento” (SILVA, 2006, p. 126).

Como esta dissertação estuda um campo empírico constituído por duas partes, sendo uma o Resgate e outra os seus egressos já universitários, não gostaria de caracterizar esta pesquisa unicamente como *pesquisa participante*, já que a imersão na realidade estudada ocorrerá principalmente no Resgate, uma vez que frequentei reuniões e formações que o cursinho propõe, bem como atividades de debates com seus estudantes desde o início do ano de 2018. Prefiro, ao invés de classificar a pesquisa como uma ou outra metodologia, afirmar que ela é em grande parte inspirada pela *pesquisa participante*, seja no âmbito político quanto teórico, especialmente porque o pesquisador também o é.

Ainda, a intenção de ir compartilhando com os professores e colaboradores, junto às reuniões/formações, as experiências, anotações, reflexões e sensações que venho desenvolvendo ao longo destas observações/participações podem contribuir para uma construção compartilhada de futuros rumos e saberes que venham a ser produzidos por este trabalho.

Já com a outra parte do campo, os/as estudantes, não foi possível, por motivos espaço e tempo, fazer uma profunda imersão em suas realidades universitárias. No entanto, inspirado ainda nos pressupostos da *pesquisa participante*, compartilhei com o grupo de colaboradores e professores do Resgate, no mínimo, partes das entrevistas realizadas com estes sujeitos, a fim de abrir a possibilidade de colocá-los como coprodutores de novos caminhos e rumos do cursinho, já que um dos eixos destas entrevistas será sobre suas passagens pelo Resgate. Cabe ressaltar aqui que, somente em um dos momentos em que tive presente no curso como pesquisador, ex-alunos foram chamados para colaborar de alguma maneira com o curso: num debate sobre cotas raciais na primeira semana de aula de 2019.

Assim, a construção de um movimento social que se inscreve no campo da Educação Popular me parece produzir certas vezes uma condição de unilateralidade, já que nem todos os professores e colaboradores têm o perfil popular que esperam de seus estudantes, com exceção de uma professora, a qual é universitária e egressa do Resgate, ou seja, as vozes do dissenso estão longe das decisões do projeto. A partir da explicação de Brandão de que a pesquisa e o próprio movimento popular podem sofrer desdobres a partir da participação dos atores populares, vejo que a possibilidade de compartilhar as entrevistas, ou parte delas, com o campo empírico Resgate poderá ser uma maneira do curso dialogar

também com vozes subalternizadas a fim de (re)pensar/(re)construir/(re)ver suas maneiras de existência. É, portanto, nesse misto de participação/colaboração coletiva/individual, e buscando articular, de maneira dialética, a práxis do Resgate e as experiências relatadas por seus egressos que esta pesquisa descobriu suas formas e produziu suas subjetividades.

Em educação popular, segundo Streck (2016) há uma tendência a favorecer as metodologias participativas, ou seja, aquelas metodologias nas quais os sujeitos da pesquisa são considerados coprodutores de conhecimento. Cabe ressaltar que é no movimento entre os diferentes sujeitos, tornado objeto de reflexão, que se produz o conhecimento que o autor apresenta academicamente. Neste caso, a alteridade, palavra mais que essencial para se trabalhar em educação popular, é visada como coprodutora da mudança social e convocada à participação e o pesquisador é obrigado a questionar sua pesquisa e sua pessoa na direção de um engajamento político com a luta popular na qual o Resgate está inserido (SCHMIDT).

Segundo Streck,

Na medida em que fizer de seu trabalho investigativo tema de reflexão, sistematizando experiências e buscando o diálogo teórico com interlocutores de diferentes lugares epistêmicos, políticos e culturais, a educação popular poderá consolidar-se como um campo específico, referenciado numa prática com características próprias e, também, desde aí, contribuir para o direcionamento e o fortalecimento da área da educação em geral, bem como para subsidiar pesquisas e práticas em áreas afins (2016, p. 546).

Assim, para entender a lógica em que atualmente opera o Resgate, frequentei as reuniões do curso, processos seletivos de novos professores e colaboradores, momentos de formação para o *corpus* integrante do projeto etc. Em função de minha história dentro do curso, foi relativamente simples obter o aval do atual grupo de pessoas que constitui o Resgate para frequentar e participar destes eventos. No entanto, durante as primeiras conversas com o vice-presidente do curso, a respeito das minhas intenções de pesquisa, ele sugeriu que, durante as observações, eu também pudesse fazer contribuições a partir da minha experiência como ex-professor do curso e atual pesquisador em Educação. A relação dialógica de uma pesquisa participante estava, ali, dando seus primeiros passos.

Segundo Schmidt,

[...] a pesquisa-ação é exemplificada pela posição de Carlos Rodrigues Brandão para quem a Antropologia inventou um método participante, a observação participante, sem que, contudo, tivesse se tornado, ela mesma, politicamente participante. Sob a influência do marxismo, a observação participante que buscava “conhecer para explicar” o outro transmuta-se em pesquisa participante, procurando, então, “compreender para servir” (2016, p. 15).

Foi partindo dessas observações/participações que escolhi os e as estudantes a serem entrevistadas na pesquisa. Além dos três critérios fundamentais para serem escolhidos – terem sido estudantes do Resgate, aprovados e cursando a Educação Superior -, também entendi que seria de uma maior riqueza para o trabalho se fossem estudantes aprovados em universidades de diferentes esferas: pública e privada. No entanto, a lista de aprovados do Resgate não é pequena, beirando 50% dos seus estudantes nos últimos dois anos – por ano, o curso seleciona 50 estudantes para estudarem em turma única-, o que tornaria difícil uma escolha aleatória de alguns estudantes.

Assim, optei por deixar que minhas observações e participações nas reuniões fossem uma maneira de definir quais estudantes são considerados, pelos integrantes do curso, *a cara* do Resgate para, a partir disto, junto ao grupo de colaboradores e professores, elencar pelo menos quatro sujeitos universitários egressos do curso para contribuir, com suas narrativas, para esta pesquisa.

*A cara do Resgate* é uma expressão que surgiu em diversas situações durante as observações que realizei nas reuniões do grupo de professores e colaboradores do Resgate. Pude, assim, perceber que ela tem dois sentidos, um em relação à seleção dos estudantes e outro em relação aos egressos que atualmente estão nas universidades. O primeiro trata-se da delimitação de um perfil de estudante *popular* que se enquadra em pressupostos objetivos como baixa renda (até 1,5 salário mínimo), com preferência a desempregados e ex-alunos ou seus parentes.

Em raras oportunidades, os eixos *gênero* e *raça* apareceram como argumentos no debate. Já o segundo trata-se de critérios subjetivos que indicam estudantes que estão produzindo, a partir daquilo que o Resgate acredita, enfrentamentos e tensionamentos ao modelo universitário contextualizado neste trabalho. Foi esse segundo sentido que utilizei como principal critério para definir os sujeitos entrevistados na pesquisa.

Foi mais simples do que eu esperava e, em poucos encontros, já estavam definidos os supostos sujeitos entrevistados. Com cada um deles, portanto, fiz contato telefônico para conversar sobre as intenções de pesquisa e como eu havia chegado neles, fatos que narrarei no capítulo 4, tópico 4.5.

Partindo, então, do entendimento de que professores e/ou colaboradores do Resgate são uma genuína fonte de dados e informações sobre o processo de trabalho desenvolvido neste CPVP, bem como os estudantes egressos sobre vivenciar a universidade a partir da experiência de ter estudado no Resgate, escolhi a entrevista semi-estruturada como principal procedimento investigativo na busca e produção destes dados.

Conforme André e Lüdke (1986), o método da entrevista para a produção destes dados é:

[...] mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência entre quem pergunta e quem responde. (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p.33)

Reforço, ainda, minha escolha por este procedimento, já que “[...] supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada”. (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p.12). Além disto, os “[...] dados coletados são predominantemente descritivos”. (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 12), o que faz com que o pesquisador atente para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, “[...] pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema” (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 12). Cabe ressaltar que, como em toda investigação qualitativa, é preciso ter cuidado ao relatar e abordar a visão dos participantes, buscando sempre a “acuidade de suas percepções” (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 12).

Por se tratarem de entrevistas semi-estruturadas, propus perguntas abertas, pois priorizam o diálogo entre entrevistador e entrevistados. Desta forma, ao realizar o trabalho de campo, as perguntas das entrevistas atuaram mais como um roteiro às conversações, do que como propriamente um questionário a ser seguido fielmente. Afinal, parece ser justamente isso que caracteriza a entrevista como semi-estruturada, já “[...] que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não

aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 34).

Para as autoras, parece

[...] claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível. (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 34)

Ainda que esse tipo de entrevista seja um instrumento um tanto quanto flexível de produção de dados, exige do pesquisador uma postura por vezes ambígua, na medida em que está presente e inteiro nos diálogos e, ao mesmo tempo, conduzindo a entrevista com certo afastamento intelectual, tentando evitar uma fusão com os entrevistados. Muito do que será dito pelos sujeitos durante as entrevistas é profundamente subjetivo, pois se trata do modo como a sua própria subjetividade atua, fazendo com que, seja um, entre muitos pontos de vista possíveis.

Entrevistas não são a única maneira de se fazer pesquisa qualitativa, no entanto, são fundamentais quando se precisa/deseja refletir sobre práticas, crenças, valores específicos, mais ou menos bem delimitados, especialmente quando os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Assim, poderão contribuir para o pesquisador, ou pesquisadora, fazer uma espécie de mergulho em profundidade, a fim de poder descrever e compreender a lógica existente dentro de determinado grupo (DUARTE, 2004). Além disto, também considero de suma importância entender que a análise das entrevistas é uma tarefa complexa, já que minha subjetividade será parte constituinte desse processo, o que faz com que essa análise, bem como toda esta dissertação, não seja neutra, como, aliás, não o é nenhuma forma de produção do conhecimento.

Desde a primeira reunião do Resgate, quando naquela oportunidade expliquei sobre minhas intenções de pesquisa, apresentei também meu *caderninho* ao grande grupo, o qual me acompanhou nas observações como um diário de campo. A minha condição histórica dentro do curso, pela qual ainda percebo grande respeito por parte dos professores e colaboradores, em especial quando me convidam a falar/comentar/sugerir, aliada à condição de pesquisador/investigador seguramente

é um elemento que não pode ser desconsiderado nestas observações. Assim, tem sido constante minha reflexão sobre como e quando tomar nota de determinadas situações, como colocar sugestões e contar minhas memórias nas reuniões, uma vez que carrego a suspeita sobre a condição de pesquisador/professor ser facilmente confundida pela de fiscalizador/prescritor.

O cuidado, durante minhas falas, com relação às minhas ênfases e silêncios tem sido um exercício muito importante de ação-reflexão-ação ao longo desta trajetória e tenho buscado sempre externalizar essa preocupação com o grande grupo para que possam, também, compartilhar e colaborar com estas reflexões, a fim de produzir uma relação franca e aberta, mas jamais neutra. Por enquanto, tem sido desta maneira que eu e meu diário de campo estamos frequentando os espaços oferecidos pelo Resgate para a pesquisa.

Quando o texto do projeto de qualificação desta pesquisa estava pronto para ser apresentado à banca, liguei à presidenta do Resgate para combinar a possibilidade de uma apresentação do projeto para o grupo de professores e colaboradores, a fim de explicitar ainda mais, nesse caso com mais elementos, minhas intenções de pesquisa, bem como colocar em debate a proposta para pensar coletivamente seus rumos. Ela prontamente se mostrou muito interessada e aberta à questão e disse que encaminharia a sugestão à dupla de professores que estava planejando uma formação para os *novos integrantes* para que, de repente, pudessem encaixar minha apresentação junto à formação.

Assim, no dia 18 de maio de 2019, um dos professores organizadores me mandou uma mensagem confirmando o espaço e sugerindo, além da apresentação do projeto, que eu estendesse minha participação na formação, no sentido de colaborar para *pensar a nossa posição política, a nossa concepção de educação, as ferramentas que nos organizam, etc.* Reiterou ainda que a *preocupação é realmente definir quem nós somos?* O relato desse dia consta na sessão 4.5 *Buscando e Encontrando os Sujeitos*, mas o que cabe ressaltar aqui é que esse encontro foi propulsor para uma série de reflexões sobre o curso e sobre a pesquisa, tanto presencialmente no dia, quanto depois, já sozinho do lado de cá, refletindo sobre tal ação.

Uma destas reflexões posteriores tem a ver justamente com a parte instrumental-metodológica dessa pesquisa, no que diz respeito ao roteiro das entrevistas semi-estruturadas com os egressos. Entendo que esse constante anseio

em definir *Quem é o Resgate* reforça ainda mais a necessidade de relacionar, dialeticamente, os relatos dos egressos que entrevistei com aquilo que se estava vivendo dentro do curso. Assim, a construção do roteiro de perguntas foi também atravessada pela experiência deste dia.

A proposta de roteiro e seus eixos:

Quadro 1 – Roteiro e seus eixos

EIXO	QUESTÕES
1. RESGATE	- O que é o Resgate? - O que foi o Resgate para ti?
2. UNIVERSIDADE	- O que é a universidade pra ti? Existe alguma diferença de como tu enxergas ela hoje em relação a antes de tu entrar no Resgate? - Podes relatar um pouco de como tem sido tua passagem pela universidade? - Existe alguma memória pontual que tu possas dizer que representa, de maneira geral, a tua passagem pela universidade?

Fonte: Rockenbach (2020)

Cabe aqui ressaltar que as entrevistas com dois egressos foram gravadas, com o consentimento de cada um dos entrevistados, como consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, bem como será mantido o anonimato de todos os sujeitos ao longo do trabalho. No entanto, ainda que também com o TCLE assinado, sob seus consentimentos, não foi possível realizar a gravação das falas de duas das entrevistadas, já que não houve um momento específico em que estivemos em um local apropriado para tal, pois passamos parte do dia caminhando e conversando. Nesse caso, o diário de campo foi um instrumento fundamental para rememorar suas vozes. A fim de fazer referência a cada um dos sujeitos durante o texto, sugeri que escolhessem nomes fictícios que simbolizem suas lutas e suas vivências na universidade.

Após as entrevistas, realizei a transcrição das mesmas, já que, a partir disso, há “[...] a possibilidade de reviver a cena da entrevista, onde aspectos da interação são lembrados” (SZYMANSKI, 2004, p.74). O processo de transcrição, em si, já se mostra como parte de um processo de análise. Por fim, a categorização, a qual foi feita por similaridades, agrupando os dados em eixos comuns. O processo inclui “[...] leituras e releituras do texto completo das entrevistas, com anotações as margens”, permitindo ao longo do tempo a elaboração de sínteses, de pequenos insights e a

visualização de falas dos participantes, referindo-se aos mesmos assuntos”. (SZYMANSKI, 2004, p.75).

#### 4.5 Buscando e Encontrando os Sujeitos

As vozes *muy-otras* que produziram, juntamente comigo, este trabalho são vozes que surgiram a partir das observações feitas no Resgate. Nos próximos tópicos, cada uma dessas vozes terá um espaço em que contarei como e por que as busquei e encontrei, bem como um espaço para que, aqueles que optaram, com suas próprias palavras, façam suas devidas apresentações. Faço também um breve relato de como foi nosso encontro no dia da entrevista para, no capítulo 6, analisar suas experiências.

Além disto, dada a importância da visibilização de mulheres negras que este trabalho acredita, cada personalidade (sendo mulher e negra) escolhida como nome fictício pelas entrevistadas terá um espaço dedicado a explorar, ainda que sem pretensão de esgotar, suas histórias de vida.

##### a) Carolina(s) de Jesus atravessa(m) um portal diariamente

Quem foi Carolina de Jesus?

Nascida no ano de 1914, Carolina Maria de Jesus foi uma das primeiras e mais importantes escritoras do Brasil. Segundo Galvão (2017), acredita-se que Carolina tenha rompido com paradigmas sócio-culturais de sua época, na medida em que conseguiu, não obstante sua condição de extrema marginalidade, fazer-se 'ouvir' por meio da escrita de seu cotidiano.

A escritora nasceu na cidade de Sacramento, no triângulo mineiro, a qual, de acordo com Azeredo (2018), a maior parte da população era constituída por descendentes de escravos e indígenas, cujo registro foi feito pelo viajante Auguste de Saint –Hilaire, em 1820, ao dizer em seus diários de viagem, que nessa região havia a existência de dois tipos de população local, “[...] ados mestiços de índios e quilombolas, segundo ele grosseiros, apáticos e rudes, e a migração recente de mineiros, inteligentes, polidos, ativos e hospitaleiros”. (CASTRO; MACHADO, 2007)

A obra da autora negra é bastante extensa, consistindo-se por publicações anteriores e posteriores à sua morte. O primeiro lançamento foi o livro

autobiográfico, o *Quarto de Despejo* (1960), que tornou, segundo Azeredo (2018), Carolina uma das escritoras de maior vendagem, nos anos 1960, no Brasil e com grande repercussão internacional, sendo traduzida para 13 idiomas, nos anos decorrentes.

Por que e como foi entrevistá-la?

A primeira entrevistada, optou pelo pseudônimo de Carolina de Jesus. Cheguei até ela após uma reunião de professores e colaboradores do Resgate que frequentei enquanto pesquisador, a atual presidenta do projeto pediu que eu fizesse uma breve contextualização do cursinho de 2005 até 2011/2012, época em que atuei no curso como militante. A ideia da fala era em função de terem muitos professores novos e daí a necessidade de uma formação, “*para que entendam as concepções que acompanham o curso*”, como ela mesma colocou.

Após minha contribuição, o atual vice-presidente, o qual atuou de 2011 a 2017 como presidente, relatou um pouco sua trajetória e a trajetória do curso durante este período. Se minha fala naquele momento foi permeada pela experiência já narrada neste trabalho sobre a Joice, sua fala foi pela de Carolina de Jesus: hoje graduanda em Direito, mulher e negra, que “*passou por diversos casos de racismo, os quais foram denunciados judicialmente pelo corpus jurídico do Resgate*”, já que ela compartilhou com o curso estas experiências.

Fiquei bastante interessado em conhecer mais sobre a trajetória dela e as relações que ainda estabelece com o Resgate, tanto no âmbito institucional quanto no da sua experiência de ter passado por ele, mesmo como egressa. Ações como esta parecem ilustrar que a atuação dos cursinhos populares enquanto movimento social vai muito além da preparação para a prova do vestibular. Ao escutar o relato, remeteu-me à primeira participação que fiz enquanto pesquisador, ainda em 2018, no Resgate: uma seleção de professores de História e Letras, em uma chuvosa e fria tarde de sábado.

Lembro que quando cheguei, antes ainda de começar oficialmente a seleção, apresentava-me informalmente a um professor de Biologia como um interessado em pesquisar egressos do Resgate e, imediatamente, pedindo licença, ele me interrompeu para sustentar que eu “*deveria estudar a história da Carolina de Jesus, são muitos tensionamentos que ela tá vivendo no curso de Direito, em uma universidade privada*”. Dessa forma, decidi que ela seria uma das alunas que eu buscava entrevistar.

Telefonei, portanto, para ela no dia seguinte para me apresentar e apresentar as ideias do trabalho, a fim de sondar seu possível interesse em contribuir para a construção desta pesquisa. Já ao telefone, ela demonstrou grande interesse e entusiasmo em poder contar sua experiência de “*sobrevivência*”, segundo ela, na universidade privada. Disse naquele mesmo telefonema que tanto o contato com um ex-colega do Resgate, que vivia situação parecida em outra universidade privada da região metropolitana de Porto Alegre, quanto com o Resgate no início do curso, eram fundamentais para se *manter viva* na universidade. Ao final, perguntei a ela o que achava de produzir um texto que pudesse fazer sua própria apresentação no trabalho e Carolina de Jesus prontamente aceitou, “*me manda teu e-mail que logo envio*”.

Pois de tão rica produção, fiquei com inúmeras curiosidades para saber mais a respeito de determinados pontos do seu texto de apresentação. Assim, levei-o comigo no dia combinado para realizarmos a entrevista, em sua casa.

Era um dia ensolarado quando me dirigi à periferia de Porto Alegre para encontrá-la. Havíamos combinado horário, mas deixaríamos mais para perto a confirmação, pois Carolina de Jesus tinha se tornado mãe há 4 meses e a sua rotina estava bastante alterada e incerta. Naquela ocasião, pude passar a tarde com Carolina e sua filha na sala da casa de sua mãe, onde estava morando momentaneamente. A bebê acompanhou a entrevista o tempo inteiro atenta e bastante tranquila como alguém que parecia sentir a necessidade de toda aquela conversa.

O encontro desenrolou-se por aproximadamente três horas, das quais mais ou menos uma hora foi gravada. Carolina, além de contar-me como estava sendo a vida de mãe, apontou-me também a rua, três/quatro quarteirões de distância, que chegava o ônibus que geralmente utilizava quando precisava deslocar-se ao centro da cidade.

Quando entramos à sala, a televisão estava ligada e um ventilador apontado para o sofá, onde se encontrava sua filha. Sentamo-nos ali mesmo e, ao som da programação e dos comerciais da emissora de TV, prontamente começou perguntando-me sobre como estava indo o trabalho, se estava *dando certo*. Além disso, reforçou mais uma vez que ficava “[...] *muito feliz em poder contribuir para um trabalho que envolvesse o Resgate, já que significou uma etapa muito importante da sua vida*”. Carolina estava tão imersa naquilo que falava que parecia não prestar

atenção no volume da televisão, o que me impedia ligar o gravador naquele momento.

No entanto, como percebi seu envolvimento nestes primeiros relatos, ainda sem qualquer pergunta minha, entendi que não seria um momento oportuno para interrompê-la a fim de desligar a televisão para o gravador alcançar sua voz. Foi, portanto, quando Carolina levantou-se para buscar água que pedi licença para diminuir o volume, lembrando-a que eu gostaria de gravar alguns trechos das suas falas. Imediatamente, ela baixou e pude, então, ligar o gravador no centro da sala, entre nós. Assim, algumas falas estão gravadas e outras estão anotadas no diário de campo.

#### b) Tereza e Dandara, um casal *causando* no interior

##### Quem foi Tereza de Benguela?

Tereza de Benguela nasceu em local ainda desconhecido, a ponto de não saber-se ao certo se algum país africano ou propriamente no Brasil. Segundo o site da Fundação Palmares, Tereza Benguela liderou entre 1750 e 1770, após a morte de seu companheiro, José Piolho, o *Quilombo do Quariterê*, situado entre o rio Guaporé e a atual cidade de Cuiabá, capital de Mato Grosso e também ficou conhecida como Rainha Tereza. O lugar abrigava mais de 100 pessoas.

O Instituto da Mulher Negra, Geledés, afirma que sua liderança se destacou com a criação de uma espécie de Parlamento e de um sistema de defesa dentro deste Quilombo. O Anal de Vila Bela, de 1770, afirma que, após ser capturada neste mesmo ano, “em poucos dias expirou de pasmo. Morta ela, se lhe cortou a cabeça e se pôs no meio da praça daquele quilombo, em um alto poste, onde ficou para memória e exemplo dos que a vissem” (GELEDÉS, 2014).

Em 1795, após sucessivos ataques pelo exército, o quilombo foi extinto, o que não significa dizer que todos seus integrantes foram mortos, já que alguns quilombolas conseguiram fugir para tentar novas organizações.

##### Quem foi Dandara dos Palmares?

Dandara foi uma das lideranças femininas negras que lutou contra o sistema escravocrata do século XVII. Leva o nome *dos Palmares* por ter sido casada com Zumbi dos Palmares, com quem teve três filhos (GELEDÉS, 2011). Assim como Tereza de Benguela, não há registros do local do seu nascimento, tampouco da sua

ascendência africana. Relatos nos levam a crer que nasceu no Brasil e estabeleceu-se no Quilombo dos Palmares ainda menina. Estes são fatos que reforçam, primeiro, ainda mais a invisibilização produzida em torno da história das mulheres negras e, segundo a necessidade deste trabalho produzir espaços para tal temática.

Dandara dos Palmares enfrentou, inclusive, o Rei Ganga-Zumba, rei do Quilombo dos Palmares, estabelecido na Serra da Barriga em Alagoas. O enfrentamento deu-se por questionar os termos do tratado de paz assinado por ele e pelo governo português, já que foi uma das medidas que o governo buscou adotar para desestabilizar a organização do Quilombo. Dandara foi, assim, uma figura importantíssima na resistência palmarina. Posicionando-se contra o tratado, opôs-se à Ganga-Zumba, ao lado de Zumbi. Foi no início do ano de 1694, em 6 de fevereiro, que foi assassinada, após a destruição de parte do Quilombo dos Palmares.

Por que e como foi entrevistá-las?

Na mesma reunião de professores em que escutei os relatos sobre a vida da entrevistada Carolina de Jesus, houve outro momento que também me chamou bastante a atenção na fala da presidenta do Resgate. Enquanto circulava algumas fotos de momentos passados (em torno do ano de 2014/15) para os atuais professores, parou em uma determinada foto com uma grande quantidade de pessoas. Era uma foto de final de ano letivo para o Resgate e seus estudantes, logo após o último dia do vestibular da UFRGS, em que era comum o encontro de todos os integrantes do Resgate e aqueles que prestaram o vestibular para juntos, poderem celebrar o ano que passou.

Mas o que me chamou atenção na foto foi o comentário que a presidenta fez enquanto apontava para duas mulheres negras no centro da imagem. “*Essas duas, orgulho do curso, estão causando no interior*”. Disse que fazia questão de frisar que estavam causando, pois justamente isso representava muito o que o Resgate espera dos seus egressos e, como a reunião tinha cunho formativo para os professores a fim de dar pistas de *O que/quem é o Resgate* não podia deixar de mencioná-las.

Ao final desta reunião, fui conversar diretamente com a diretora para saber mais sobre o *causar* daquelas mulheres, já que não havia dado subsídios suficientes para eu entender o que significava isto. Durante nossa conversa, em função de minha curiosidade em relação ao termo usado, começou a me relatar sobre as estudantes estarem “*bastante participativas no movimento estudantil, em especial*

*nos diretórios acadêmicos e nos processos de ocupação por parte dos estudantes que a universidade passou”.*

Além disso, logo percebi que, ao convidá-las, o cruzamento entre os eixos classe, raça e gênero atravessaria de maneira contundente, enriquecendo as possibilidades de referencial teórico do trabalho, já que a presidenta mencionou que *“também causam por serem um casal de mulheres negras em uma cidade do interior”*. Assim, saí decidido que estas duas universitárias, dos cursos de Serviço Social e Publicidade e Propaganda, de uma universidade federal no interior do Rio Grande do Sul, seriam mais duas possibilidades de participação neste trabalho.

Telefonei para uma delas para apresentar-me e contar um pouco sobre o trabalho para, depois, verificar a possibilidade de serem parte desta pesquisa. Casualmente, Tereza já me conhecia de ouvir algumas vezes falarem no Resgate o meu nome, e acredito que isto tenha ajudado também a construir condições para que confirmasse prontamente a participação das duas, *“tanto eu quanto a Dandara, pode ter certeza que ela vai adorar também”*. Ainda assim, conversei pelo telefone com Dandara em outro dia sobre o mesmo assunto e ela apenas confirmou o que Tereza já havia adiantado, *“com certeza, achei incrível a temática do trabalho e a possibilidade de participar de uma pesquisa que envolva o Resgate”*.

Com Dandara e Tereza, portanto, ficou acordado que eu iria num sábado visitá-las, *“não muito para o final do semestre, pois estamos em fase de construção do TCC já e queremos poder te dar toda atenção possível, pois acreditamos muito nesse trabalho”*, segundo Dandara. Assim, numa sexta-feira de setembro, às 22h, embarquei, na rodoviária de Porto Alegre, rumo à cidade onde o casal vivia. O ônibus chegaria às 6h da manhã do sábado e Tereza, um dia antes, escreveu-me para reforçar que, *“assim que tu chegar, vem pra cá pra nossa casa descansar um pouco da viagem, não importa a hora, só chegar e nos ligar”* e passou-me instruções de como chegar até a casa.

Quando cheguei à cidade, o relógio marcava cinco minutos para as 6h da manhã, achei que era bastante cedo para acordá-las e resolvi me acomodar na lancheria que estava aberta na rodoviária. Enquanto esperava o sanduíche ficar pronto e a água para o chimarrão esquentar, comecei a conversar com o senhor que ali trabalhava. Não houve muito sucesso em minhas tentativas de perguntas, já que pouco me respondia. Não parecia nada interessado em dialogar com um forasteiro,

pois assim que chegou ao balcão um conhecido seu, botaram-se a conversar continuamente até o rapaz ir embora.

Estava tão perto deles que não podia deixar de escutar a conversa enquanto eu comia o sanduíche e não demorou muito para que chegassem ao assunto da universidade federal que estudavam Dandara e Tereza. Tocaram no assunto, pois uma mulher entrou na lancheria, também de mochila, recém-chegada de um ônibus, e perguntou, com sotaque bastante distante do local, por um carregador de celular. A lancheria não dispunha, segundo o senhor e ela foi embora. Assim que saiu, o rapaz do balcão afirmou que *“isso aí deve ser estudante da universidade, tem cada tipo que vem aí que vou te contar”*, sinalizando, para mim, certa resistência de alguns moradores locais com a instalação da universidade na cidade. Dessa maneira, rabisquei no diário de campo este fato a fim de conversar sobre ele com Dandara e Tereza, para buscar mais elementos e não me precipitar em conclusões equivocadas.

Como Dandara havia me indicado, saí da rodoviária para procurar o ônibus que me levaria *“até a periferia, onde nós moramos”*. Ao final da linha, desci do ônibus e quando entrei na rua onde moravam, ainda procurando o número da casa, uma das mulheres negras da foto (Dandara) que a presidenta do Resgate havia mostrado naquela reunião, estava caminhando na rua e me abanou, imaginando ser eu quem ela estava esperando: *“Dani?”*, indagou-me. *“Bah, resolvi sair pra caminhar aqui pois achei que tu pudesse estar perdido, tava preocupada com o tempo que tava demorando”*.

No final das contas, preferi não atrapalhar pelo horário cedo, mas acabei gerando outro inconveniente, sua preocupação com meu atraso. Dandara, abrindo o portão da casa, disse que *“botei o despertador para as 6 da manhã, acordei, tomei um banho e disse pra mim mesma: que legal, hoje é o dia do Dani.”*. Estavam dispostas, portanto, a realmente dedicar o dia inteiro para atender à pesquisa, pois me informou também que haviam adiado alguns compromissos para domingo. No terreno que moravam, havia duas casas. A primeira, na frente, junto à calçada, morava uma senhora, a dona do terreno, e a segunda, nos fundos, moravam Dandara e Tereza.

Ali ficamos sentados na sala por um tempo, até tomarem café da manhã e se vestirem para sairmos a caminhar pelo bairro até a universidade. Fomos à universidade, me mostraram todas as instalações, salas de aula, almoçamos no Restaurante Universitário (mesmo sábado) e na metade da tarde regressamos para casa. Descansamos um pouco, tomamos mais uns mates e seguimos a conhecer o rio da cidade, que possui uma área de bares e lazer no seu entorno. Na

universidade, almoçamos com um colega delas, imigrante haitiano, e demonstraram ter ótimas relações com a recepcionista e com os seguranças do campus.

Além disso, os acenos aos vizinhos pelas caminhadas no bairro indicavam, para mim, que Tereza e Dandara estavam bem inseridas naquela comunidade, mas que, segundo elas, só aconteceu mais efetivamente quando se mudaram para aquele bairro, já que no centro, onde viveram quando recém chegadas, as relações não eram tão amistosas.

Assim como Carolina de Jesus, Tereza de Benguela optou por fazer sua própria apresentação no trabalho. Enviou-me por áudio pelo *Whatsapp* e eu transcrevi. Antes de utilizar no trabalho, enviei a ela o texto para que conferisse e autorizasse a transcrição.

c) Peres - Olha esse lugar aqui, é bonito. Mas pô, tá faltando educação no município

Peres foi o último, em ordem cronológica, entrevistado a figurar como possibilidade de participação na pesquisa. Certo dia, meu telefone tocou e indicava um número desconhecido, mas resolvi atender, ainda que não seja da minha prática. Ao telefone, um rapaz identificava-se como, primeiro, ex-aluno do Resgate e, segundo, graduando em História na UFRGS. Disse que havia conseguido meu telefone com o ex-presidente do Resgate pois estava querendo construir um cursinho popular de preparação para a prova do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA na cidade de Alvorada, mais especificamente na “*vila em que me criei*”, afirmou Peres.

Chegou a mim pois o ex-presidente do Resgate contou sobre meu envolvimento com a educação popular, além de estar trabalhando em Alvorada. Escutei-o bastante a respeito dos seus planos e, como eu gozava de uma licença capacitação para esta pesquisa, não pude abraçar a ideia pessoalmente, mas de tão rica a sua ideia e de tanto potencial para dialogar com as propostas do Campus Alvorada, fiz as devidas apresentações dele com a Coordenação de Extensão do Campus a fim de dar prosseguimento às suas intenções.

Aproveitando a ligação, ele ainda perguntou sobre o que eu estava estudando, e se tinha algo a ver com educação popular. Contei rapidamente minha trajetória dentro do Resgate e o que havia me motivado a produzir esta pesquisa, bem como algumas ideias e referenciais que pretendia mobilizar durante o estudo. Peres achou “*muito massa, fundamental*”, e foi então que me veio à cabeça convidá-

lo a participar do projeto. A exemplo de Carolina de Jesus, Tereza de Benguela e Dandara dos Palmares, Peres foi assertivo quanto à possibilidade de participar de uma pesquisa sobre o Resgate.

*“Com certeza, com maior prazer eu falarei sobre o Resgate e minhas vivências, e mais, vai ser muito legal poder participar de uma pesquisa assim porque eu vou poder ter uma visão de como é um mestrado, pois pretendo fazer um dia”.*

Peres ainda contou-me que estava estagiando em uma escola municipal de Ensino Fundamental de Alvorada, como monitor de alunos e que lá seria um bom local para realizarmos a entrevista.

No dia combinado, portanto, fui até a escola e fiquei aguardando-o na sala dos professores, conforme havia me pedido. Quando Peres apareceu, sentamo-nos e conversamos um pouco ali mesmo na sala. No entanto, entendi que a rotatividade de pessoas naquele espaço e o barulho atrapalhariam tanto a nossa conversa quanto a gravação da entrevista. Assim, perguntei a ele se havia alguma sala que estivesse vazia para que pudéssemos conversar mais tranquilos.

Ele pensou, pensou e me sugeriu: *“vamos dar uma banda, conheço um lugar legal”*. Entre a sala dos professores e o portão da rua, fui seguindo-o atento aos olhares dos estudantes da escola para com ele, e pude perceber a admiração e o carinho que a maioria daqueles que cruzaram nosso pequeno trajeto tem pelo Peres. Saímos dali e Peres nos guiou até um pequeno parque ainda em Alvorada, com um belíssimo lago e áreas de lazer em no seu entorno, onde pessoas tomavam chimarrão e conversavam, outras praticavam exercícios físicos e, inclusive, vimos duas turmas de uma escola de ensino fundamental visitando a praça. Ali então nos sentamos de frente para o lago, preparamos o chimarrão e começamos a entrevista.

Assim, a partir desta contextualização sobre as entrevistas, nos próximos dois capítulos (5. *O Centro De Educação E Cultura Resgate Popular Em Perspectiva* e 6. *Escutando Vozes, Interpretando Gritos*) procurei analisar os dados produzidos a partir das observações e participações no Resgate, bem como a partir das entrevistas com as/os egressas/os. É importante destacar que estas análises são constantemente atravessadas pelas leituras dos referenciais citados e, portanto, produzem uma interpretação com determinada orientação epistemológica sobre as realidades analisadas.

## **5 O CENTRO DE EDUCAÇÃO E CULTURA RESGATE POPULAR EM PERSPECTIVA METODOLOGIA**

Neste capítulo, partindo das experiências da pesquisa participante no Resgate, pretendi relacionar dois dos objetivos específicos do trabalho com minha inserção no curso na condição de pesquisador: o primeiro, caracterizar a dinâmica na qual o Resgate opera atualmente, buscando entender como o projeto organiza-se estruturalmente – quantos colaboradores, de que áreas são estes colaboradores, como ocorrem a seleção de alunos e a seleção de professores etc; e o segundo, identificar os princípios pedagógicos do Resgate, observando-os a partir dos ideais emancipatórios que amparam os cursinhos populares no geral.

Para alcançar o primeiro objetivo específico, resolvi dividir a primeira parte deste capítulo em quatro sessões, justamente por entender, a partir das observações, que existem pelo menos quatro momentos muito importantes para o funcionamento do projeto: a) *seleção de alunos* – na qual pretendo tratar do perfil das/os estudantes selecionadas/os, bem como do processo de seleção; b) *seleção de professores* – na qual abordo como é feita a seleção de trabalhadoras/es do Resgate; c) *reuniões mensais* – em que descrevo a lógica de funcionamento das reuniões para, na sessão que refere-se ao segundo objetivo específico, analisar se esta lógica vem impactando na forma de se constituir do Resgate e d) *primeira semana de aula* – onde analiso a relação da primeira semana de aula da nova turma com os princípios do curso.

Nesse sentido, cada sessão terá relatos produzidos, escutados e observados em relação a cada uma destas delimitações, nas quais procurei abarcar os principais aspectos selecionados para a análise do funcionamento atual do cursinho. Com relação ao segundo objetivo específico, procurei colocar em diálogo minhas vivências no Resgate como pesquisador com os referenciais teóricos que utilizei para definir tanto a categoria educação popular, quanto a luta dos cursinhos pré-vestibulares populares.

O que pude notar, no entanto, foi que, além destas relações com potencial para serem produzidas, o Resgate vem apresentando algumas pistas de que um contexto social que se produz a partir de uma racionalidade neoliberal tem ganhado espaço também ali dentro. Suas constantes *crises existenciais sobre quem sou eu?*

dialogam bastante com a corrosão do caráter descrita por Richard Sennet (2009) e os estudos sobre a racionalidade neoliberal de Pierre Dardot e Christian Laval (2016). A partir disto, entendi que, para analisar minhas idas ao Resgate, seria importante atravessá-las também por estes referenciais. Em meio a este debate, busquei relacionar, quando entendi pertinente, as vozes *muy-otras* que escutei nas entrevistas com aquilo que observei nas idas ao cursinho.

### 5.1 “A UFRGS Não É um Sonho, É Teu Direito, É Pública!”

É sob esse lema que o Resgate se apresenta, é sob esse lema que o Resgate se manifesta e é sob esse lema que o Resgate se propõe a abrir possibilidades de ser/estar/viver/ouvir. Os desafios às imagens de controle impostas desde fora para seu público alvo e o enfrentamento a uma sociedade hierarquizada, que determina rígidos lugares e posições sociais, negando e invisibilizando formas *muy-otras* de vida, são questões que surgiram durante a pesquisa e acredito já possuir elementos suficientes para afirmar que figuram também nas entrelinhas do seu lema. Carolina de Jesus, nesse sentido, afirma que o Resgate

*“[...] te auxilia porque... por exemplo, a minha mãe não sabia que a UFRGS era gratuita. Ou que existia uma bolsa de PROUNI dentro duma universidade privada. Então o pessoal acha que aquele espaço não é nosso”.*

Voltarei a tratar desse trecho no capítulo em que analiso com mais profundidade as vozes *muy-otras* das entrevistadas negras sob a perspectiva do feminismo negro. Ainda a respeito do lema, cabe uma reflexão importante sobre a noção de universidade pública que o Resgate propõe a partir dele. Acredito ser uma noção que se coaduna com os objetivos e com a militância dos CPVP. No entanto, está bem distante do caráter elitista que marcou historicamente a realidade do público universitário brasileiro.

Isto significa que esta é uma visão que propõe mais uma disputa de sentido da universidade do que propriamente sua realidade. Além disso, também cabe destacar que mesmo as universidades privadas, a partir de políticas como o PROUNI, também se tornaram um direito e têm sido ocupadas por estudantes oriundos do Resgate, como é o caso de uma das entrevistadas.

Atualmente a estrutura administrativa do Resgate está organizada em um grupo gestor e em diferentes núcleos. A gestão é sempre eleita por voto direto de todos os que participam do projeto e dura um ano letivo. É composta pelos cargos de presidência (ou coordenação), vice-presidência, coordenação pedagógica (composta por mais de uma pessoa), secretaria e tesouraria. O grupo gestor é eleito em grupo, a partir de chapas, e não votação específica para cada cargo.

Com relação aos núcleos, por mais que se trate de um cursinho pré-vestibular, nem todos são ligados às disciplinas específicas que são cobradas nas provas do vestibular da UFRGS. De acordo com Nascimento (2006),

os cursos pré-vestibulares populares devem ser mais que mero treinamento, devem ser espaços de estudos, mas também de análises das relações sociais, de organização de alternativas e produção de propostas de democratização da educação e da pedagogia. (NASCIMENTO, 2006, p. 01).

Não raro, e corroborando esta ideia, constam nas grades curriculares dos PVPs disciplinas como *Cultura e Cidadania*, *Cidadania*, *Mundo do Trabalho* etc, a fim de promover tais estudos e reflexões. No curso em análise, embora não exista uma disciplina específica que trate destas temáticas, pois, segundo o coordenador pedagógico em uma das reuniões “*entendemos que este pode ser um eixo transversal que perpassa todas as disciplinas*”, é notória a participação e envolvimento de professores e colaboradores de áreas que “não caem no vestibular”, como Psicologia, Teatro e Assistência Social. De acordo com o site do curso,

os cursos pré-vestibulares populares são importantes promotores de debate, organização política e mobilização social pela democratização do acesso, ampliação, gratuidade, qualidade e popularização do ensino superior. Esses cursos, além da preparação para o concurso vestibular nas universidades públicas – motivação inicial e objetivo específico – propõem o compromisso com projetos coletivos e uma perspectiva de inserção social e política nas questões comunitárias e acadêmicas como princípios da formação crítica. Pensando nestes ideais sociais, o Resgate Popular é formado por professores(as) e trabalhadores(as) de outras áreas que acreditam nestes princípios e querem construir uma sociedade mais justa e igualitária. RESGATE POPULA, 2020).

Nesse sentido, os núcleos estão organizados nas seguintes áreas: Biologia, Geografia, Redação, Português, Literatura, Espanhol, Matemática, Física, História da Arte, História, Química, Assistência Social e Psicologia, Teatro, Jurídica e, por

fim, Publicitária. Em relação às questões de verba de manutenção, o site do curso alega que

Desde o seu surgimento, o Resgate Popular tem se mantido através de recursos próprios, porém escassos. Os educandos contribuem com um valor mensal de dez reais, que é totalmente destinado à confecção de material didático utilizado no Curso e eventuais despesas administrativas e de permanência dos próprios estudantes. Portanto, destinando completamente a verba em benefício do nosso projeto de educação popular, sempre visando o retorno aos educandos. (RESGATE POPULAR, 2020)

O entrevistado Peres, em determinado momento da nossa entrevista, quando falava na comprovação da sua baixa renda durante a primeira seleção de alunos que participou para o Resgate, também reforçou que a questão do pagamento nunca foi prioridade dentro do Resgate:

*os professores muito massa, estão muito preocupados com tu passar ali, nada de salário deles porque é voluntário. Tu paga 10 reais ali, mas às vezes tu nem pagava, não tinha. Mas que era pro xerox, comprar caneta, essas coisas aí que às vezes até faltava porque a gurizada às vezes não levava. Acontece. Cansaram de tirar do próprio bolso pra comprar camiseta.*

Portanto, pensando a partir da lógica geral de funcionamento dos CPVP, que escapam a simples preparação para as provas de ingresso na universidade, o Resgate também se mostra atravessado por esta. Retomando a discussão que Castro (2011) propõe a respeito dos cursinhos alternativos e populares, trabalhar não apenas sem visar lucro, mas com a constante limitação de recursos, bem como procurando uma sintonia com as necessidades dos estudantes como formas de combater suas evasões corroboram a inscrição do Resgate como um cursinho popular, mais que alternativo. E é a partindo desta lógica que apresento a seguir cada ponto citado anteriormente - a) seleção de alunos b) seleção de professores c) reuniões mensais d) primeira semana de aula -, os quais considereei como os mais significativos no modo de organização atual do curso.

#### a) Seleção de alunos

A seleção de alunos é um processo que pretende, através de determinados critérios objetivos e subjetivos, selecionar estudantes que mais tenham “a cara popular” do Resgate, segundo o que acompanhei. O perfil de estudante que o Resgate entende atender, segundo consta no seu site é:

Todos os estudantes do Pré-Vestibular Resgate Popular são oriundos das classes populares da região metropolitana de Porto Alegre, todos tendo concluído ou estando em fase de conclusão do Ensino Médio em Instituições Públicas ou EJA (Educação de Jovens e Adultos). Portanto, temos como público-alvo as populações de baixa renda, para as quais, ao longo da história, foi negada a possibilidade de ter uma formação de nível superior. Em vista da nossa luta pela mudança social, pretendemos acolher o maior número possível de educandos mais populares (com menores rendas), os quais mais necessitam de um resgate social. (RESGATE POPULAR, 2020).

Esta seleção se dá por meio de dois processos: a inscrição, entrega de documentos e a entrevista individual no mesmo dia; e a análise das fichas por parte da equipe do Resgate em outra data. Os documentos exigidos para a inscrição são:

- CÓPIA da identidade de TODOS os moradores da casa;
- CÓPIA do comprovante de renda de TODOS os moradores da casa: carteira de trabalho, contracheque dos últimos 3 meses, extrato da conta corrente dos últimos 3 meses, comprovante de recebimento de pensão e aposentadoria. Devem ser entregues as cópias de todos comprovantes citados. Os comprovantes citados são exigidos de TODAS as pessoas maiores de idade moradores da residência.
- Caso algum dos moradores seja locatário (proprietário de um imóvel e o alugue), deverá ser apresentado o comprovante de recebimento de aluguel.
- Caso haja residentes maiores de idade sem renda, deverá ser apresentada a cópia da carteira de trabalho mesmo que esta não esteja preenchida e extrato da conta corrente dos últimos 3 meses. As páginas da carteira de trabalho que devem ser copiadas devem ser a da identificação (nome e foto) e da contratação.
- CÓPIA do contrato de aluguel caso more em um imóvel e o alugue (locador), com o valor do mesmo.
- CÓPIA do comprovante de conclusão de Ensino Médio do pretendente à vaga.
- CÓPIA da conta de LUZ do lado do VALOR (será aceita apenas a cópia da conta de luz). (RESGATE POPULAR, 2020).

A partir da documentação exigida, parece pertinente sugerir que a categoria *classe trabalhadora* é o principal eixo que guia os critérios de seleção, e que esta categoria não é estruturada a partir da *raça* para as concepções do Resgate. Ainda que o Movimento Negro tenha tido participação no contexto de emergência dos cursinhos populares, heranças ideológicas atravessadas pela categoria classe ainda se mantém dominantes dentro do Resgate. Além da documentação, observando as seleções, em momento algum o tema da racialização foi colocado no centro do debate para pensar em produzir critérios atravessados pela *raça*.

Quando o candidato vai inscrever-se, preenche uma ficha com seus dados, que constam nos documentos apresentados. Enquanto isto, alguém da equipe do Resgate fica analisando a documentação a fim de, primeiro, verificar se todos foram

entregues e, segundo, buscar elementos que possam subsidiar a entrevista, que ocorre naquele mesmo momento. Sobre a documentação, em mais de uma vez pude observar que não há uma rigidez em relação a prazos, já que vários candidatos puderam levar/enviar seus documentos depois do dia da inscrição, mas obrigatoriamente antes da data da análise das fichas, por parte da equipe do Resgate. No entanto, há a necessidade de inscrição presencial dentro das datas estipuladas, ainda que sem alguns documentos.

Desde a época em que atuei no Resgate até recentemente a seleção de alunos era um processo vespertino, após o horário comercial. A entrevistada Carolina de Jesus, por exemplo, conta que, quando foi inscrever-se,

*[...] era à noite. Eu pesquisei o Resgate na internet e liguei. E ele me falou que seria tal dia e eu fui. À noite. é melhor porque a gente trabalha durante o dia. Acho que foi pelas 6, 7 o horário que tinha que tá lá. O pessoal trabalha, então tem que ser à noite.*

No entanto, em 2019, pude notar que a seleção de estudantes foi bastante atípica, já que foi proposta, primeiramente, em horários que costumeiramente o público alvo está trabalhando: das 10h30 às 14h em dois dias e das 13h30 às 17h em outros dois. A justificativa deu-se em função de ser época de férias e a UFRGS estar com horário de funcionamento reduzido, não abrindo à noite. E, como o Resgate funciona dentro de um dos prédios da Universidade, não poderia operar à noite. Como não acompanhei a reunião de decisão desta logística, entendi que não podia tentar interceder nessa decisão.

Assim, no dia 19 de fevereiro deste ano fui acompanhar o processo de inscrição e, às 10h30min da manhã, o pouquíssimo movimento dava pistas da contradição que permeava a proposta. Havia dois estudantes na fila aguardando e, até o horário que fiquei (14h), cinco candidatos realizaram a inscrição. Um ponto extremamente relevante a ser mencionado é a maneira como tem ocorrido essa inscrição, em especial devido ao número pequeno de candidatos.

Durante a apresentação dos documentos e preenchimento da ficha, o candidato já é entrevistado, fazendo com que todos que almejam uma vaga no curso passem por uma conversa com algum integrante do Resgate, a fim de produzir argumentos, a partir da sua história de vida, a favor ou contra sua seleção, no momento de discussão com o coletivo de professores e colaboradores.

Acompanhei, portanto, neste dia duas entrevistas, a primeira de uma moça que havia trocado o horário de trabalho para ir inscrever-se, mas que relatou que quase não havia conseguido; a segunda, um rapaz autônomo que havia fechado naquele dia seu *“pequeno salão de beleza”*, em um *“horário nobre, que a gente ganha mais dinheiro”*, segundo ele, para poder estar lá. Estas e outras situações ocorridas naquele dia produziram um momento de reflexão na equipe do Resgate que se fazia presente ali. Assim, portanto, a decisão dos horários de inscrição foi revista e decidiu-se, por unanimidade, abrir a seleção de estudantes dois dias à noite, das 19h às 21h, em um outro local.

Voltei, portanto, no dia 21 de fevereiro, às 19h ao novo processo seletivo e, assim que adentrei o espaço, a visão que tive sustentava que a decisão de trocar o horário havia sido acertada: uma fila grande de candidatos e, não casualmente, todos negros, aguardando na sala de espera. Cumprimentei-os, passei para a sala de entrevista e análise documental e logo compus uma dupla com um professor – atuante desde a época que eu trabalhava no curso como professor – para iniciarmos o processo de chamada. Naquela noite, nós dois entrevistamos cinco candidatos que, somando-se a todos os outros, compunham os 30 inscritos daquele momento.

Ao final do horário, a presidenta convidou todos os integrantes do curso para uma rápida reunião, a fim de compartilhar que estava preocupada com um possível caráter *“não-popular”* da turma, já que as inscrições ainda não tinham chegado se quer aos 50 candidatos, *“e, caso a gente não extrapole esse número, pode ser que tenhamos candidatos selecionados que não precisam tanto assim de um Pré-Vestibular Popular”*.

Após um debate, ficou decidido naquela ocasião que aguardariam a análise das fichas, por parte do grande grupo, para tomar uma possível decisão de prorrogar o prazo de inscrição. Esta análise ficou marcada para dois dias depois, um sábado. A preocupação da presidenta, bem como o debate que se sucedeu depois, acabou me indicando que, se o curso tivesse até 50 inscritos, todos seriam selecionados.

Quando cheguei no sábado, dia 23 de fevereiro, para acompanhar a análise das fichas, a sala estava organizada com as cadeiras em círculo e, no centro, no chão, estavam três caixas: *sim, não e talvez*. Assim, cada dupla ou trio que havia entrevistado alguém, relatava a história do candidato, bem como fazia a leitura da ficha de inscrição, a fim de fazer uma espécie de defesa pública daquela pessoa, no sentido de sugerir em qual caixa colocaria a ficha. Após a defesa, o debate abria-se

aos demais integrantes. De um total de 65 fichas, 42 foram para a caixa SIM, a qual indicava um perfil de estudante aceito pelo curso. Dentre as argumentações, a que mais se sobressaía era ligada à renda per capita da família e o ponto de corte estava em torno de 800 reais.

Cabe ressaltar aqui dois pontos: primeiro, em nenhum momento, uma argumentação relativa à questão racial foi proferida e, segundo que, de toda equipe que estava fazendo a seleção, 18 integrantes, somente a assistente social era negra. Quanto ao recorte de gênero, a presidenta reiteradamente defendia mulheres que moravam sozinhas, ou acompanhadas por outras mulheres, como possibilidades revolucionárias e este argumento era acatado pela maioria. Como a caixa do *sim* não havia chegado em 50 possibilidades e, para não usarem as fichas do *talvez* para completar a turma de estudantes, decidiu-se, no grande grupo, ampliar a seleção em mais duas noites. Assim, percebi que não necessariamente todos seriam selecionados mesmo que ainda houvesse vagas.

Após estas duas noites, voltamos a nos reunir, portanto, no dia 9 de março, com duas principais pautas a serem discutidas: primeira, definir os estudantes da turma, frente à nova seleção; segunda, fazer a reunião de início de ano letivo, a fim de programar como seria a primeira semana de aula e o funcionamento dos plantões. Com mais duas noites de seleção foi possível completar as vagas e atingir o número de 55 estudantes para a turma e 5 suplentes. Interessante foi perceber que, de início, a intenção era selecionar 50 estudantes para a turma.

No entanto, em função do entendimento do grupo a respeito dos perfis “*super populares*” dos candidatos, entendeu-se que 5 deles não poderiam estar na condição de suplente, o que fez com que a turma fosse, então, expandida. Chamou-me atenção também que o número de inscritos, total foi bastante superior aos 60 (55 alunos + 5 suplentes) selecionados, fato que demonstrou que houve uma negativa para certos perfis.

Questionei, pois, ao grupo, o porquê não ia para as vagas de suplência ao invés de serem eliminados e a resposta da presidenta deixou bem clara a posição do curso quanto a seus estudantes:

*ex-aluno que estudou conosco e não passou, aqui sempre terá prioridade numa futura seleção. Assim, se selecionarmos estes como suplentes e vierem a ser chamados na turma ao longo do ano, numa possível próxima seleção terão vaga garantida, o que poderá tirar vaga de alguém mais*

*popular. Para nós, uma pessoa que torna-se aluna do curso, será sempre nossa aluna até que passe no vestibular, ou não queira mais estudar conosco.*

Com esta fala, esgotamos a primeira observação. A segunda e última, sobre a construção da primeira semana de aula, abordei no tópico “D” desta sessão.

#### b) Seleção de Professoras\es e Colaboradoras\es

Durante a pesquisa, tive a oportunidade de participar de duas destas seleções, uma em abril de 2018 e outra em fevereiro de 2019. Desde 2018, estes processos vêm sendo produzidos de maneira conjunta, em que todos os candidatos participam juntos da seleção. Não há, nesse sentido, um espaço de entrevista individual, dado, especialmente, o número de candidatas/as. Na primeira, compareceram 19 candidatas/os, todas/os professoras/es de diferentes áreas como Biologia, História, Geografia e Letras, e, na segunda, 26, além de professoras/es, esta seleção também estava recrutando profissionais/estudantes de Assistência Social e Psicologia.

Nas duas oportunidades, todas/os as/os candidatas/os reuniram-se numa sala e a coordenação do curso fez uma fala inicial a respeito das concepções do Resgate. Isto também me permitiu produzir elementos para, junto a outras observações, tentar construir uma análise sobre quem era o Resgate na época, ou pelo menos como ele apresentava-se externamente.

A respeito do público interessado em ocupar as vagas no Resgate, pude perceber que em geral são estudantes de licenciaturas ou recém-formados, buscando experiência profissional. Uma menor parte deste público, no entanto, mostrou-se bastante decidida sobre a opção de envolver-se com a educação popular, já que, segundo um dos candidatos, “*entendo isto como uma ferramenta de transformação social, e isso me motiva a trabalhar aqui*”.

Esta foi uma fala que surgiu na primeira das seleções que participei, pois a dinâmica proposta depois da fala de abertura do presidente do curso na época era que cada candidato respondesse, em um papel, a três perguntas: a) Por que buscou o Resgate?; b) O que é educação popular para ti?; c) Experiência na área. A partir destas três questões, após cada um compartilhar suas anotações, aconteceu um debate entre os candidatos, mediado pelo presidente, sobre a relação do Resgate com aquilo que entendiam por educação popular.

Foi, então, a partir deste debate que os já professores do Resgate, das áreas que estavam sendo selecionadas, puderam produzir argumentos para selecionar determinados candidatos. O anúncio seria feito por e-mail, dentro de uma semana. Após todos os candidatos irem embora, o grupo de professores do curso reuniu-se na sala para compartilhar suas impressões a respeito dos possíveis novos colegas para decidir, ali, quem ocuparia as vagas ociosas.

Dentre as falas a respeito da educação popular, pude perceber uma constante referência a Paulo Freire e à capacidade transformadora da educação em termos sociais. Em geral, davam pistas de acreditar que a educação popular é uma ferramenta capaz de atuar na construção de uma nova estrutura de sociedade, “*com mais oportunidades para segmentos alijados historicamente*”, segundo um candidato.

A classe trabalhadora, definida a partir da categoria renda, parecia ser o principal alvo que estas concepções de educação popular estavam focando, uma vez que não houve referência alguma a respeito das intersecções de raça, gênero ou sexualidade nos debates. Uma candidata fez alusão a como pensaria e planejaría suas aulas, já que “*é um público que chega cansado depois de uma jornada de trabalho*”. O consenso produzido ali sobre esta classe trabalhadora como principal foco do Resgate parecia desconsiderar a imaterialidade do trabalho atual, dando a entender que as jornadas de trabalho ainda existem com início, meio e fim, e que a classe, enquanto organização/junção de trabalhadoras/es, mantém características semelhantes àquela do período do capitalismo industrial.

Nesse sentido, pensar as consequências desta imaterialidade do trabalho e da financeirização do capitalismo, é também assumir que estudantes que chegam ao Resgate talvez não pertençam mais a uma classe trabalhadora, mas sujeitos sob tentativas constantes de individualização a partir de um empresariamento de si, e que são atravessados por diversos fluxos – como raça, gênero e sexualidade – de uma matriz complexa de dominação e hierarquização social.

Assim, algumas das intersecções que unem este público ali parecem-me muito mais ligadas ao desejo de acessar à educação superior, e que cada um destes desejos é atravessado tanto por subjetividades de dominação quanto de insurgências (simplesmente por estarem ali), do que serem parte de um corpus trabalhador *fabril*. As/os inscritas/os compartilham, portanto, além de diferentes

modos de opressões, movimentos insurgentes capazes de produzir/alargar *grietas* neste sistema racializado e patriarcal.

### c) Reuniões

Desde que trabalhei no Resgate, as reuniões gerais do curso sempre foram um espaço importante de construção do projeto. Esta importância dava-se em relação à quantidade de pessoas presentes nas reuniões, bem como ao aspecto formativo que tinham, já que em geral havia leitura de alguns textos ligados à educação popular antes do início de cada reunião para serem debatidos como uma das pautas. De meados de 2012 para cá, as reuniões parecem ter ganhado mais força institucional, já que, desde então até hoje, quaisquer anúncios de seleção, seja de professores ou de colaboradores para o curso, exigiam e exigem disponibilidade de uma noite por semana e um sábado por mês, referindo-se às aulas e às reuniões.

No entanto, ainda que seja uma forma de reiterar e institucionalizar as reuniões em relação à apresentação externa do Resgate, de 2019 para cá, internamente, parecem ter perdido um pouco sua importância para o projeto. Nesse sentido, na próxima sessão, procurei refletir sobre alguns dos porquês desta erosão e suas consequências na forma de constituição do Resgate hoje. O caráter dialogado das reuniões de quando comecei a participar delas como pesquisador foi se modificando ao longo da pesquisa para um caráter mais informativo e pouco deliberativo.

Na primeira reunião que participei, ainda em 2018, uma professora que já atuava no curso há alguns anos, salientou a importância das reuniões no sentido do debate, e que em geral o curso vinha utilizando-se de uma “*democracia radical*”, segundo ela, para tomar decisões. Explicando o que seria esta democracia radical, a professora afirmou que o curso acreditava ser possível, em um espaço relativamente pequeno como era o Resgate, não precisar recorrer, por exemplo, a votações para deliberar algo. Acreditava, pois, na potência e na exaustão do debate argumentativo como mecanismos deliberativos, aproximando-se, a meu ver, de uma visão freireana do diálogo, buscando o convencimento do outro através da argumentação.

Ainda que eu entenda que o convencimento que Freire propõe para se chegar a partir do diálogo não seja um convencimento ontológico do outro, parece-me necessário apontar que, dependendo de como forem produzidas as condições destes diálogos, atingir a unanimidade por convencimento tem suas limitações quanto à produção de subjetividades democráticas, já que pode silenciar as

diferenças e acabar produzindo uma noção uniformizadora sobre determinada realidade.

É justamente neste ponto que entendo que a interculturalidade tem potencial para democratizar ainda mais as possibilidades deliberativas em movimentos ligados à educação popular, já que buscaria eixos de intersecção entre diferentes ontologias, pensando sempre as condições em que se estabelece o diálogo.

Naquela mesma reunião, como forma de incentivar o debate entre todos os presentes, uma dinâmica foi proposta pela coordenação do curso. Baseava-se em cada um, individualmente, registrar três palavras sobre o que significava trabalhar no Resgate para si para, depois, juntarmo-nos em pequenos grupos para debater as palavras, a fim de decidir, três palavras que representassem o grupo. Depois, cada grupo explanaria sua decisão para os demais grupos e o último debate começaria, a fim de decidir três palavras que representassem o trabalho no Resgate para todos. O desenrolar da dinâmica, bem como as palavras escolhidas, abordei na próxima sessão por entender sua relação com o segundo objetivo específico desta pesquisa. Aqui, utilizo-a no sentido de poder ilustrar determinadas situações que envolvem a prática e a produção do diálogo entre quem participa das reuniões.

Na metade daquele ano letivo, por exemplo, a “democracia radical” que o Resgate projetava produziu-se também quando da necessidade de aproximação entre as duas turmas de estudantes, naquele ano, o Resgate iniciou com noventa alunos divididos em duas turmas, as quais pareciam estar “*em momentos distintos do conteúdo*”, segundo um professor. A ideia daquele debate pretendia a possibilidade de realinhar as duas turmas nos mesmos conteúdos, já que, “*em função de dificuldades com algumas matérias, fomos mais devagar*”, segundo outro professor.

Sem votação alguma, e com um extenso debate, em que praticamente todos os presentes argumentaram – inclusive, eu – deliberou-se que aqueles que estivessem com matéria adiantada em uma das turmas, fizessem uma revisão de conteúdos passados a fim de esperar a aproximação da outra. Assim, dentro de algumas poucas semanas, as turmas estariam andando lado a lado em relação ao conteúdo trabalhado em aula.

No entanto, embora tenha havido em determinadas ocasiões estes extensos debates, o que pude perceber é que, em geral, as decisões produzidas nas reuniões eram sustentadas por argumentos proferidos pela coordenação, ou por professores

mais antigos. Os desejos deste grupo, que parecia ter uma convergência explícita de suas posições, assim, eram atendidos na maioria das vezes.

Esses desejos iam dando forma à maneira que o Resgate se identificava, e foram mudando à medida que foi acontecendo certa renovação de professores no curso. Naquele ano, grande parte dos professores mais antigos deixou de trabalhar no curso e, com a chegada dos novos professores e novos colaboradores, em 2019, a maior parte do quadro pessoal do Resgate já era recente. Assim, percebi implicações deste processo tanto nos formatos das reuniões quanto naquilo que o Resgate constituía-se/constituiu-se. Com mais fôlego, na próxima sessão, procurei explorar tais implicações.

#### d) Primeira semana de aula

Na reunião em que se pautou a construção da grade de programação da primeira semana de aula, o vice-coordenador tomou a palavra e defendeu, de maneira bastante enfática, três pontos que deveriam ser prezados pelo curso nesta oportunidade: *“temos, primeiro, que mostrar que são colegas de caminhada ali, e que se todos quiserem o mesmo curso, todos entrarão juntos, colaborando uns com os outros, e não com a ideia de concorrência”*.

Ainda assim, cabe ressaltar que a lógica concorrencial do vestibular será colocada em pauta sempre que alguém for participar desse processo, uma vez que, por mais que não queiram concorrer entre si, a prova é de caráter individual e eliminatório; *“em segundo, precisam se identificar enquanto companheiros de classe trabalhadora e, para isso, proponho fazer a dinâmica da fábrica; e em terceiro, um debate sobre cotas raciais para debatermos a questão da negritude”*.

Após sua fala, talvez pelo tom, talvez pela sua história dentro do curso, ou outras possibilidades que possam ter escapado à observação, não houve nenhum questionamento quanto sua proposta e logo se começou a definir, agora entre mais vozes, a ordem e os horários das dinâmicas relacionadas a cada ponto. Além disto, sua fala deixou bem claro que

*não podemos só fazer dinâmicas e debates na primeira semana, pois o estudante chega aqui querendo aula de copiar do quadro, usar caderno, e isso já pode ser um convite à evasão”. Dessa maneira, a primeira semana de aula ficou definida, ainda que a partir de uma só voz, como uma mescla de “aula tradicional com debates sociais.*

No 1º dia de aula então, cheguei e logo reconheci um ex-aluno da época que lecionava em Guaíba. Ele havia me escrito umas semanas antes perguntando sobre possibilidades de universidades, vestibular, pois “*não entendia quase nada disso*”. Recomendei o Resgate, já que estava com as inscrições abertas e lá estava ele. Ficamos conversando e logo o rapaz me falou, um pouco apreensivo, que não sabia muita coisa, há alguns anos não estudava, e me perguntou se eles iriam cobrar muito, ou como seria. Expliquei um pouco o que era o Resgate, quais eram alguns de seus propósitos, da minha relação com o curso antiga e atual e também citei a fala do vice-coordenador na reunião que narrei anteriormente, que uma vez aluno, sempre aluno. Ficou bem animado e foi-se para a sala dizendo que achava ter feito a escolha certa.

Quando subi, então, em direção à sala, encontrei já um grupo de pessoas no corredor da sala do Resgate. Embora o corredor seja dividido com outras turmas de cursos da própria universidade<sup>1</sup>, nitidamente era possível identificar que o grupo era da turma popular do cursinho, já que os que passavam caminhando rumo a outras salas davam pistas, com seus corpos e aparência geral, de uma universidade elitizada e branca. No entanto, essa aproximação com a universidade e o próprio público universitário é vista com bons olhos pelo entrevistado Peres,

*Eu acho que é bom, apesar de eu não gostar da cara de nojo das pessoas lá. Dá pra ver, mas isso aí não me importa. Assim eu tinha contato com a universidade, isso é fundamental. Acho que eles têm que... O universitário ali que quer ter uma vidinha boa tem muito o que aprender com a gente. Esse espaço de integração é muito importante.*

A possibilidade de troca entre os estudantes do Resgate e os já estudantes universitários remete às possibilidades e potencialidades de uma perspectiva intercultural dentro daquele ambiente. Simplesmente pelo Resgate ocupar este espaço e fazer circular determinadas pessoas que foram, e ainda são alijados da Educação Superior no Brasil dentro da universidade. Ainda que na condição de pré-universitários, já se produzem tensionamentos, no mínimo, multiculturais naqueles corredores. A partir destes encontros, no entanto, ainda resta o desafio de construir eixos capazes de produzir intersecções entre esta diversidade de maneiras de ser/existir/ouvir/viver naquele corredor.

---

<sup>1</sup> Algumas disciplinas de cursos da área da saúde como Farmácia e Enfermagem são ministradas neste mesmo prédio.

Peres ainda argumenta sobre a dificuldade de estabelecer tais eixos em espaços nos quais a representatividade de determinados grupos ainda é baixa, justamente por se verem e se entenderem minoria naquele corredor. Nesse sentido, acredito que as possibilidades de interculturalização daquele espaço passarão tanto por movimentos/tensionamentos daqueles que passam a ocupá-lo, quanto por reflexões daqueles que já o ocupam. Cabe ressaltar aqui que o Resgate tem um espaço garantido dentro da universidade graças às suas articulações com o diretório acadêmico de estudantes das faculdades de biblioteconomia e comunicação, e penso que isto pode indicar certos movimentos vindos de dentro da Universidade com potencial para viabilizar a construção destes eixos interseccionais.

Ainda, percebe-se que esta articulação tem mais proximidade com o movimento estudantil do que com docentes da Universidade, já que, em uma reunião do Resgate para professores novos que acompanhei, a coordenação pedagógica explicou que a relação com os professores “*não era das melhores, e alguns nem querem que estejamos aqui*”. Assim, pedia, aos novos integrantes, muita atenção nos movimentos pelos corredores, em especial barulho. Além dos professores, todos os estudantes foram informados disto no primeiro dia de aula.

Neste primeiro dia, todos entraram na sala e o pessoal do Resgate ficou na frente, em pé, para se apresentar. Nesta ocasião, fazia-se necessária minha apresentação para a turma de estudantes, já que em algumas vezes me veriam pela sala, ou pelo campus, com um caderninho de campo. No momento da apresentação, me apresentei como ex-integrante do Resgate e hoje mestrando e pesquisador em educação e minhas intenções de pesquisa. Ao final de cada um se apresentar, inclusive estudantes, a presidenta começou a expor um pouco da proposta do curso e pediu que eles não se vissem como competidores, mas como parceiros de uma caminhada para o vestibular.

O coordenador pedagógico do curso começou sua fala em um tom bastante enfático sobre combinações e construções do uso do espaço, em especial pela questão de não ser unânime a aceitação do Resgate naquele prédio. Um tanto quanto de cima para baixo, colocou diversas regras para a turma de como proceder nos corredores, dentro de sala, sobre silêncio, conversa, horários. Dentre as solicitações, o silêncio nos corredores para não atrapalhar as aulas da universidade e a preservação da estrutura física (como classes e limpeza da sala) foram, para

mim, mais evidentes. Sempre reiterando que não era pra eles que estava falando, mas que era bom avisar pra que não acontecesse.

No entanto, cabe ressaltar que eram eles que estavam sentados ouvindo, logo era, sim, para eles. É importante salientar que havia 3 ex-alunos em sala, e fiquei me perguntando: não seria mais coerente com o discurso apresentado pela coordenação do projeto que os três estudantes fizessem esta fala sobre como se constrói/construiu as condições de estar ali?

Além disso, a demanda unilateral por um padrão de comportamento poderia estar servindo para reforçar determinados estigmas sobre as pessoas não familiarizadas com o espaço acadêmico e reafirmar, sem perceber, a reprodução de uma normatividade embasada em noções pré-estabelecidas de universidade (lugar de silêncio, hierarquia, pouca interação, etc.). Questionei-me, neste sentido, se não havia ali a naturalização de uma visão de universidade (e de comportamento na universidade) compartilhada também pelos professores do Resgate que foram formados por ela? Entendo e reconheço que as relações diplomáticas do Resgate com a universidade são delicadas, já que o espaço físico é cedido por ela e que determinados comportamentos podem colocar em xeque esta própria cedência.

No entanto, estes supostos comportamentos subversivos, capazes de abalar a relação do curso com a universidade, são subalternizados justamente por existir uma maneira hegemônica de ser/existir/ouvir/viver naquele ambiente, a qual não deixa de atravessar também aquilo que o Resgate produz a respeito da universidade. Se modos *muy-otros* estão acessando e circulando na universidade, entendo que modos outros de circular/operar/estar neste ambiente precisam ser também sustentados por um movimento que se inscreve no campo da educação popular.

Acredito, assim, que uma proposta de reflexão sobre esta questão com a própria turma – no sentido de construção coletiva de determinados acordos -, bem como em alguma reunião do curso, agregaria argumentos nas intenções de “*transformação da universidade*” que o Resgate constantemente remete.

Em determinado momento, uma aluna levanta a mão e começa uma fala de agradecimento ao Resgate pelo que “*estão fazendo*”, que acha incrível que “*horas-vida de alguém estão sendo dedicadas a uma causa destas*”, que sonha em fazer Direito e atuar na defensoria pública para “*dar voz a quem não tem*”, e que ela já começava a se espelhar muito no Resgate. Uma professora, assim, irrompeu o

silêncio pós-aplausos para agradecer muito as palavras e reforçar que ali era “*um espaço com muito amor e muita gana de mudar algumas coisas, de muita militância e não de favor, e que todos estavam juntos para construir estas mudanças, tanto o Resgate quanto os estudantes*”.

Continuando a conversa, outra aluna perguntou quantos anos tinha o Resgate e prontamente a presidenta me olhou e me convidou a contar um pouco da história do curso para os alunos. Junto da história, pude costurar também algumas concepções e posturas do curso em outras épocas. Pela quantidade de aplausos ao final da fala, por ter sido autorizado pela presidenta a tomar o protagonismo temporário do espaço, pela fala particular de um dos alunos no intervalo daquele dia diretamente para mim, no corredor, que estava muito agradecido pelas palavras e muito mais motivado para o ano, bem como seu “*boa noite, Dani*” no dia seguinte, acredito que comecei a fazer parte do ano letivo do Resgate no primeiro encontro. Na mesma semana, voltei mais duas vezes ao Resgate. Uma para acompanhar a *dinâmica da fábrica* e a outra para assistir ao documentário *Raça Humana* e presenciar o *debate sobre cotas raciais* combinado para depois do vídeo.

Para acompanhar a *dinâmica da fábrica*, cheguei 5 minutos atrasado e a sala já estava fechada, com o professor responsável pela atividade conversando com a turma. Achei bastante estranho estar sozinho e não ter nenhum movimento de outros integrantes do Resgate pelos corredores ou saguão do prédio, já que havia sido combinado que o máximo de pessoas por dia seria importante. Resolvi bater na porta e perguntar se ia acontecer a *dinâmica da fábrica* e o professor disse que sim, e pediu que eu entrasse.

A *dinâmica* consiste basicamente em simular uma fábrica de sapatos, em que o professor é o empresário e negocia salário para contratar todos os estudantes para produzirem sapatos. Define, portanto, que um par de sapatos equivale a um quadradinho recortado das folhas de rascunho que havia levado e distribuído. Quem cortasse mais quadradinhos, seria recompensado com um bônus ao salário.

Enquanto funcionava a fábrica, o professor me convidou para descermos, pois ele iria tomar um café no bar, “*para mostrar que o patrão é totalmente dispensável na produção*”, disse ele. No retorno, recolheu toda produção, pagou cada um pelo trabalho diário, e soltou todos os papéis na mesa do professor. Um monte de sapatos. Separou alguns que venderia para “*pagar imposto, contas, outros para muitas trabalhistas, financiamento privado de campanha de partido político*” e,

por fim, “o lucro em cima do trabalho de vocês”. “A mais-valia”, disse o professor. Embora o termo tenha causado certa estranheza, definitivamente, era o maior aglomerado de papéis. Estarrecedor foi o silêncio enquanto observavam e faziam suas próprias relações.

A partir disso, em pequenos grupos, os estudantes reuniram-se a fim de debaterem a respeito de seus empregos e a mais-valia com os colegas para compartilharem depois no grande grupo. Foi um debate bastante intenso, alguns admitiram perceber pela primeira vez “nossas importâncias no lucro do patrão”. Para fechar, o professor reiterou que ali “ninguém é inimigo e concorrente, estão todos lado a lado numa classe social sem privilégios, já que o colega do lado é alguém com uma situação muito próxima à sua”.

Durante e ao final da dinâmica fiquei com alguns questionamentos na cabeça e, indo para casa, rabisquei algumas ideias no caderno de campo para depois procurar estudar algumas relações da dinâmica com as novas formas de configuração do capitalismo hoje.

A transição do capitalismo industrial para a financeirização do capitalismo vem acarretando mudanças no modelo de sociedade vigente no Brasil e no mundo. Especulações e lucros em cima de produtos imateriais vêm, no bojo das produções subjetivas da racionalidade neoliberal em operação, produzindo uma desindustrialização da sociedade e provocando altos índices de desempregados ou de trabalhadores informais.

Tratarei com mais profundidade no próximo capítulo sobre o empresariamento de si por parte deste novo sujeito neoliberal, bem como a grande virada do liberalismo clássico para os rumos neoliberais, com base nas reflexões dos franceses Dardot e Laval (2016). No entanto, a fim de construir elementos para a análise de algumas limitações e contradições que a *Dinâmica da Fábrica* pode produzir atualmente, entendo que algumas considerações teóricas se mostram necessárias aqui.

A partir dos anos de 1980, o capital financeiro passou a ter nova forma para a dominação da relação capitalista sobre o trabalho. Neste contexto, esse novo modelo de capitalismo extrapolou as relações entre Estados e entre empresas, para fazer parte também da vida individual e familiar dos sujeitos reproduzindo, de maneira objetificada, as escolhas e as decisões dos *indivíduos empresa* neoliberais. Este controle sobre determinadas decisões não ocorre mais essencialmente de

forma externa, mas interiorizada pelo próprio indivíduo, utilizando-se não mais do autoritarismo, mas da própria suposição de liberdade do sujeito. A isso se denomina racionalidade neoliberal.

Assim, o salário fixo como forma do consumo recompensar o trabalho fordista vem gradativamente sendo retirado da sociedade neoliberal. Não só o salário, mas, grosso modo, a própria aglomeração operária desapareceu. O trabalho hoje, advento da imaterialidade, está em todo lugar e o tempo inteiro. Flexibilização, terceirização e precarização das relações de trabalho, inclusive nos países do chamado Primeiro Mundo, têm sido alguns dos sintomas do avanço desta racionalidade.

Entendo, assim, que talvez a dinâmica da fábrica já não dê conta das lutas pela sobrevivência de boa parte desses/as alunos/as. Não se trata, aqui, de negar a dinâmica, mas pensar que ela também pode estar naturalizando situações que não existem mais. Afinal, pergunto-me quantos dos alunos ali presentes não optariam por trabalhar numa fábrica, saindo da informalidade, se tivessem esta chance de inserção? Suas reações, por exemplo, durante a negociação do salário e dos benefícios davam pistas disto.

## **5.2 Princípios Pedagógicos, Memórias Coletivas e Neoliberalismo**

O grupo de trabalho do Resgate atualmente tem uma característica bastante marcada: um certo hiato cronológico que separa dois grupos dentro do projeto (os quais aqui chamarei de grupo menor e grupo maior). O primeiro, menor, são os herdeiros ainda das últimas gestões, que participam/acompanham o curso há pelo menos quatro/cinco anos; e o segundo, maior, são os integrantes relativamente novos, os quais alguns não completaram ainda seu primeiro ano no cursinho e que, inclusive tive a oportunidade de acompanhar, já durante a pesquisa, suas entradas no curso, através dos processos de seleção de professores e colaboradores que observei/participei.

Essa divisão se mostrou visível para mim ao longo das reuniões, especialmente quando se toca na pauta sobre *Quem é o Resgate*, e esta parece uma preocupação bastante latente na atual conjuntura do curso. Não digo isto em função dos dois grupos estarem produzindo polos distintos de uma disputa, uma vez que não parece ser o que ocorre. Mas aparentemente é uma preocupação que

existe somente para os membros mais antigos, já que reiteradamente tentam buscar, nas suas experiências passadas, e às vezes recorrendo às minhas, *deixar claro quem é o Resgate* para os novos integrantes, os quais pouco falam quando esse é o assunto em questão.

O grupo menor, amparada especialmente por suas experiências passadas no Resgate, sem aqui desconsiderar suas trajetórias acadêmicas e experiências políticas e pessoais, parece-me que procura, por um lado, afirmar uma identidade interna mais ligada a reforçar valores de lutas socialistas que atravessavam o contexto nacional na época da emergência dos cursinhos populares; e por outro lado, pensar também sua apresentação ao mundo externo, já que o Resgate carrega a responsabilidade de ser um dos primeiros cursinhos populares de Porto Alegre.

A respeito do primeiro ponto, a centralidade na luta e na emancipação da classe operária, bem como na organização coletiva para tal, parece ser a principal herança ideológica que este grupo procura deixar na memória recente do curso. Nas formações de professores propostas por este grupo (ainda quando participavam da direção, ou pelo menos da coordenação pedagógica), textos de Frei Beto e Paulo Freire, por exemplo, guiaram, mais de uma vez, os encontros. Como mencionado anteriormente, a própria *Dinâmica da Fábrica*, ainda utilizada pelo Resgate, remete a lutas de emancipação de uma classe operária envolta e produzida por um contexto de capitalismo predominantemente industrial.

Já com relação ao segundo ponto, que também não deixa de ser atravessado por estes valores, pistas sobre a preocupação com relação à imagem externa do projeto apareceram quando, por exemplo, houve um debate em uma reunião do Resgate sobre uma possível participação do curso em um encontro de cursinhos populares de Porto Alegre. Antes desta reunião, cabe destacar que uma professora bastante recente do Resgate havia representado o Resgate no encontro anterior dos cursinhos e ficou responsável por levar a seguinte pauta à reunião do projeto: “*se quisermos participar, haverá um espaço em que cada cursinho fará uma apresentação de si, das suas concepções, e aí poderíamos aqui pensar o que levar*”.

Um fato relevante para a análise dessa situação é que o professor que atuou na coordenação do projeto em anos anteriores, que em 2018 foi vice-coordenador e em 2019 não exercia nenhum cargo na equipe de coordenação, estava também representando o curso neste encontro externo. Perguntei-me, naquele momento, se isto não estaria reforçando ainda mais esta preocupação com a imagem externa do

Resgate, já que, pelo relato da professora, somente ele falou pelo curso naquela oportunidade.

Naquela reunião, portanto, algumas proposições de como apresentar-se no encontro dos cursinhos foram levantadas por professoras/es dos dois grupos. O grupo menor propôs falar sobre. Segundo uma professora,

*[...] outras frentes que o Resgate já atuou, extrapolando nosso trabalho somente com o vestibular, como alfabetização na Vila Chocolate, cursinho preparatório para a prova do ENCCEJA na Vila do Planetário e o curso de português para imigrantes haitianos<sup>2</sup>,*

Todas estas ações compõem a história de luta e de construção do Resgate, e acompanharam o curso por alguns anos, mais ou menos entre 2014 e 2018, época em que a grupo menor era maioria na composição do grupo de professores e colaboradores do Resgate. Quanto a esse período e estas ações que o Resgate passou, acho importante destacar que isto compunha o contexto do projeto enquanto as/o entrevistadas/o estudavam no cursinho. Esta informação, portanto, atravessa suas trajetórias e, conseqüentemente, a análise de suas vivências e percepções – tanto a nível de Resgate quanto à nível de universidade.

Naquele momento de decisão, três pessoas, das nove presentes na reunião, defenderam duas propostas a serem votadas/discutidas: a primeira, defendida por duas das três, foi a que mencionei no parágrafo anterior; a segunda foi sobre levar a questão de que ex-alunos do curso se tornaram professores no próprio projeto, já que consideram uma prática que poderia definir o Resgate hoje. Sem muito debate, ficou decidida a segunda opção, justamente levantada por uma professora mais recente do curso, que não fez parte do Resgate quando, por exemplo, os sujeitos entrevistados neste trabalho estudavam lá.

Naquele momento, questioneimei-me se tratavam realmente de questões distintas, ou simplesmente exemplos distintos da mesma questão: trabalho para além do vestibular. O retorno de um egresso para o projeto, de maneira voluntária, para trabalhar e construir junto o curso parece-me indicar também uma produção de subjetividades *extra-vestibular*. Mendes (2011), entrevistando estudantes de um

---

<sup>2</sup> Todos foram projetos que ocorreram entre os anos de 2014 e 2015. A *Vila do Planetário*, uma das comunidades que receberam os projetos é vizinha geográfica do Resgate, e a outra comunidade, a *Vila do Chocolate*, tem um histórico de remoção de uma área mais central da cidade e realocação na periferia da Zona Norte da cidade de Porto Alegre, próxima aos municípios de Viamão e Alvorada.

cursinho da Rede Emancipa, apresenta a fala de uma estudante que acredito contribuir para este debate:

Eu comecei como aluna do cursinho e eu já queria ser professora, mas eu queria mais para ter uma estabilidade e tal. Meu projeto até então era só individual, eu queria um emprego, enfim. [...] O cursinho foi fundamental, eu acho, na minha formação, na minha decisão até, por escolher geografia, que é uma matéria, que eu acho que é uma disciplina que se preocupa mais com os problemas da nossa sociedade. Eu vi que não bastava só eu ter um projeto individual para mim, porque eu dependia de uma sociedade e que essa sociedade não tava legal e eu tinha que fazer alguma por isso, porque eu faço parte dela. [...] Eu acho que educação ela é a base, como dizem, se as coisas estão assim como estão, é também por causa da educação. Ela tem o papel de transformar, de romper com isso, se eu fosse definir educação eu definiria como transformação. Você pode manter algumas coisas e romper as coisas que não estão boas, desde sua família até a educação escolar, por isso que eu quis ser professora. Por isso que eu quis ser professora do Chico Mendes. (MENDES, 2011, p. 94).

Nesse caso, ainda que a estudante já tivesse em seus planos a vontade de ser professora, voltar e atuar no cursinho parece ter sido fruto das construções de sua trajetória enquanto estudante naquele projeto. No Resgate, atualmente, uma professora e um professor são ex-estudantes do curso e foram cogitados a participar naquela oportunidade. Entendo, assim, que a percepção daqueles que propuseram os outros projetos sociais realizados fora do curso como características do Resgate naquele momento parece remeter a proposições mais objetivas e materiais, o que dialoga com algumas formas de luta que foram produzidas contra um capitalismo do século XX, inspiradas principalmente em heranças marxistas.

A outra proposta, nesse sentido, parece-me dar sinais de uma nova geração de trabalhadoras/es do Resgate que traz consigo contribuições também na esfera imaterial, subjetiva, própria dos novos arranjos do capitalismo. Logo, permito-me sugerir que ambas propostas fazem parte de construções *para além do vestibular*, tanto no âmbito subjetivo, quanto objetivo. Vale lembrar aqui que, segundo Tubino (2002), a subjetividade é construída em sua relação com a materialidade, a objetividade.

Naquela reunião, também pude perceber que, embora poucos tenham argumentado, somente os dois que propuseram a primeira proposta - outras frentes que o Resgate já atuou - estavam dispostos a defendê-la. Para mim, aquele momento indicava uma nova proposição de entendimento sobre o projeto, já que o Resgate parecia estar, em função de seu novo grupo de professoras/es e

colaboradoras/es, superando identidades passadas e constituindo uma lógica de funcionamento, agora, com novos elementos.

Entendo, assim, que estes novos elementos surgem em função de basicamente dois processos: o primeiro, características das trajetórias individuais das pessoas mais recentes no curso; e o segundo, o acirramento de uma racionalidade neoliberal nos últimos anos capaz de produzir a própria vida social a partir do modelo empresarial e concorrencial. A respeito do primeiro ponto, não posso dissertar a respeito, pois não realizei pesquisa neste sentido, a fim de descobrir e entender as trajetórias daqueles que compõem o quadro pessoal do Resgate. O que tenho elementos suficientes para afirmar, no entanto, é que estão em suas primeiras experiências como professor\|a ou colaborador\|a em um cursinho popular, já que acompanhei o processo de seleção em que foram candidatas\|os e isto foi relatado naquele momento.

Nesse sentido, o que pretendi aqui foi produzir uma análise a respeito do segundo ponto, já que durante as observações percebi certos elementos desta racionalidade neoliberal atravessando a história do curso. Assim, procurei, neste debate, abordar o esvaziamento das possibilidades de debate e diálogo dentro de uma instituição de educação popular como uma das consequências da racionalidade neoliberal, bem como se o Resgate tem, e como, produzido formas de resistências a isso.

Duas questões aqui são importantes de serem ponderadas antes de seguir a reflexão: primeiro, de maneira alguma a ideia deste debate é produzir a noção de uma instituição estática, saudosista, que tenta se manter sem relações com o contexto que a produz; segundo, a renovação recente, bastante grande, do quadro pessoal do Resgate (que esteve no curso entre 2014 e 2018), entendida por alguns como *fim de uma geração*, tende a gerar tensionamentos a respeito do caráter do curso.

O neoliberalismo hoje é considerado, mais que um sistema econômico, mas uma racionalidade. Uma racionalidade, um sistema normativo, que produz a vida social a partir da visão mercadológica, uma possibilidade de fazer com que o mercado atravesse todas as esferas da vida em sociedade e seja a pauta central destas. Pensando junto a Dardot e Laval (2019), no fundo, o novo neoliberalismo é a continuação do antigo de maneira pior.

Segundo os franceses, marco normativo global que insere indivíduos e instituições dentro de uma lógica de guerra implacável, reforça-se cada vez mais e acaba progressivamente com a capacidade de resistência, desativando o coletivo. Fico perguntando-me, nesse sentido, se uma corrosão de coletivo, ou coletividades, não pode ser algo que esvazie de sentido movimentos ligados à educação popular, que justamente ampara-se em valores de diálogo e construções coletivas.

Dardot e Laval (2016) sugerem que anos antes da consolidação do Welfare State, Herbert Spencer propôs uma virada marcante para o pensamento liberal. Estas proposições atacavam justamente uma cooperação coercitiva que, segundo Spencer, era cada vez mais comum e atravancava a “marcha da história rumo a uma sociedade em que deveria prevalecer a cooperação voluntária do tipo contratualista”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 46). É a partir destas constatações que Spencer vai deslocar o centro de gravidade do pensamento liberal, passando do “modelo da divisão do trabalho para o da concorrência” (ibidem, p. 53). Assim, o que percebeu-se, na verdade, foi uma passagem da especialização para a seleção. Amparado em uma lógica naturalista extrema, o britânico se embasou na obra de Charles Darwin, seu contemporâneo, em especial de suas reflexões em *A Origem das Espécies*, publicada em 1859, para produzir aquilo que chamou de Darwinismo Social.

É a partir destas concepções que Herbert Spencer deslocou o eixo do mercado de trabalho da especialização para a seleção. No primeiro modo, o mercado é a mediação necessária entre as atividades e, como consequência, todos ganham na troca. Não é, portanto, uma lógica eliminatória dos piores, mas uma lógica de complementaridade que melhora a eficácia e o bem-estar deste pior. Já no segundo modelo, por exemplo, nada garante que aquele que participa sobreviverá à “seleção natural” do mercado. Os mais fracos serão eliminados, produzindo assim uma eliminação seletiva. A concorrência torna-se, assim, “[...] a lei implacável da vida e o mecanismo do progresso por eliminação dos mais fracos.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 53)

A recente reestruturação capitalista em curso promove, em meio à mutação da sociedade industrial, a emergência da economia e do trabalho imaterial. O conhecimento, a partir dessa transformação, muda de posição. Se antes ele e a informação eram utilizados para operar a tecnologia (máquinas), a fim de um único resultado (a produção), nessa sociedade pós-industrial a tecnologia é utilizada para

a produção de conhecimento. Assim, não se tem mais um único produto, estático e recorrentemente igual.

Os resultados são inúmeros, imprevisíveis, gerando uma rede imaterial difusa de produção de conhecimento através do trabalho – que por sua vez retroalimenta a produção tecnológica-, engendrando subjetividades capazes de criar a própria vida social. No entanto, é importante ressaltar que a sociedade industrial, ainda que tenha sofrido suas mutações, não foi dissolvida, o que faz com que se reconheça, no atual momento, uma sociedade híbrida, com traços materiais e imateriais.

Enquanto a produção de subjetividade industrial passava por uma sociedade disciplinar, simbolicamente bem marcada no quartel, na escola, na fábrica, Charles Chaplin, em *Tempos Modernos*, era vigiado, tanto durante seu expediente, quanto no banheiro e no horário do almoço – de maneira verticalizada, hierarquizada (FOUCAULT, 2001), a subjetividade pós-industrial remete a uma sociedade controle, com um poder difuso, fruto do advento da imaterialidade. Poder este que está em todos os lugares ao mesmo tempo, um poder que não mais é exercido necessariamente de cima para baixo, mas de baixo para cima, espalhado horizontalmente – e apenas aparentemente desierarquizado, por esta sociedade híbrida.

Voltando ao campo empírico, após uma reunião que estive presente no ano de 2019, na qual participaram cinco pessoas, contando comigo, e que durou aproximadamente 40 minutos, fui conversar com o coordenador do curso sobre o que ele havia achado da reunião. Respondeu-me que “*o ex-presidente que gostava de reuniões longas, de debates compridos, eu já prefiro reuniões ágeis e objetivas, dá os recados que tem que falar, fala o que tem que falar e tá todo mundo liberado*”. Desde que comecei a acompanhar o curso, as reuniões em geral não eram muito longas parecendo-se considerar que reuniões mais longas configurariam um desperdício de tempo.

Assim, não havia muito debate, também pelo fato que comentei a respeito do hiato entre as diferentes gerações que constituem hoje o Resgate. Com gerações separadas que pouco conversam, os acúmulos tendem a perderem-se, sendo erodidos por uma racionalidade neoliberal que, assim como no conjunto da sociedade, já é observável nos espaços de produções subjetivas do Resgate. Dessa forma, o caráter da instituição pode estar sendo corroído<sup>3</sup>, tornando-se cada vez

---

<sup>3</sup> Sobre corrosão do caráter, ler Sennet (1999).

mais parte de um modo subjetivo global bastante homogêneo, fechando e obliterando formas *muy-otras* de ser/estar/viver/ouvir dentro de sua própria constituição a qual, devido a seus objetivos, deveria ser justamente um espaço de reflexão, desnaturalização e contraposição à lógica capitalista dominante, especialmente no que diz respeito ao acesso à educação universitária.

Resta a pergunta, qual seria a noção de capitalismo com a qual os integrantes do Resgate operam? Pela dinâmica da fábrica pode-se pensar que consigam realizar uma análise crítica ao capitalismo industrial e, pelos demais indícios observados ao longo da investigação, estejam atravessados também por uma racionalidade neoliberal, própria do capitalismo pós-industrial.

Entendo, assim, que isso facilita a difusão de uma visão orientada pela concorrência que, como dito anteriormente, não visa mais a especialização, mas a eliminação dos entes mais fracos. A concorrência atravessa desde esferas públicas e coletivas até o nível individual do sujeito. Além de se propor a concorrer com o outro, o sujeito neoliberal prepara-se, incessantemente, para concorrer consigo mesmo, tornando-se, assim, um ser em infinita preparação e qualificação, sempre atento às normas do mercado.

A partir deste incessante investimento em si mesmo, o sujeito passa a perder quaisquer referências no que diz respeito à formação de seu caráter, e passa a ser dominado pela lógica da gestão empresarial de mercado, pautada pela concorrência. É neste contexto que, na esteira de Dardot e Laval (2019), pode-se afirmar que os coletivos de trabalho se decomuseram, muitas vezes, por efeito de uma gestão empresarial muito individualista, pensando sempre sob a lógica concorrencial.

Estas transformações acentuam um dos aspectos genéricos do neoliberalismo, seu caráter intrinsecamente estratégico. Dardot e Laval (2019) acenam que o neoliberalismo não é conservadorismo. Mas um paradigma governamental cujo princípio é a guerra contra as estruturas arcaicas e as forças retrógradas que resistem à expansão dessa nova racionalidade capitalista<sup>4</sup>. Esta racionalidade hoje expande-se e capilariza-se com mais facilidade em territórios que carecem de memórias coletivas, e são estas memórias que, muitas vezes, tem potencial de atuarem como “forças retrógradas” (DARDOT; LAVAL, 2019) à tal

---

<sup>4</sup> Pois não se pode esquecer que muitas dessas estruturas consideradas arcaica atualmente já foram fundamentais à expansão do capitalismo em fases anteriores.

expansão, já que podem proporcionar espaços de reflexão em função dos tensionamentos que parecem produzir.

A importância da memória coletiva, segundo Walsh (2017) é justamente *“porque está en todo el colectivo [...] es un saber co-lectivizado; es el afianzamiento, la verificación, la que nos permite con-tinuar”* (WALSH, 2017, p. 26) A autora afirma ainda que *“la memoria colectiva ha sido — y todavía es — un espacio entre otros donde se entreteje en la práctica misma lo pedagógico y lo deco-lonial”* (WALSH, 2017, p. 26).

Segundo um dos professores do grupo menor em uma reunião: *“nossa base é o coleguismo/coletivo, o curso sempre se organizou dessa maneira”*. Isto remete-me, além das idas ao Resgate enquanto pesquisador, à minha passagem pelo curso como professor, já que desde aquela época, tentávamos manter certos acúmulos ideológicos de diferentes gerações que passaram pelo Resgate, a fim de não as erodir. Princípios de solidariedade e senso coletivo sempre permearam as práticas do Resgate desde sua fundação por cada uma das gerações que passou pelo curso, nestes seus 18 anos.

Quando eu entrei no Resgate, por exemplo, participei de algumas formações de professores propostas pelo curso, conversas coletivas e reuniões longas, as quais foram fundamentais para que eu percebesse quais eram os princípios que sustentavam o curso naquela época. A necessidade de organização coletiva geralmente compõe a pauta dos cursinhos populares, configurando-os como espaços educativos que permitem a seus estudantes uma discussão corajosa de sua problemática e circunstâncias, e não uma acomodação nela. Uma proposta educativa e formativa que se coloque em diálogo constante com o outro (FREIRE, 1999). A produção desse diálogo constante necessariamente passa pela prática do curso entre seus próprios integrantes, a fim de não abandonar a coerência daquilo que propõe, ou pretende propor, a seus estudantes.

Assim, questioneimei-me se não poderia parecer incoerente o fato de não haver diálogo interno daqueles que constroem o curso com a intenção de produção de diálogo com os estudantes e dos estudantes entre eles próprios. Entendo, pois, que isto pode ferir princípios emancipatórios de organizações coletivas. Corrói de certa maneira algumas especificidades dotadas de memória que compõe aquilo que a instituição vem construindo ao longo de sua história. Nesse sentido, os atravessamentos da racionalidade neoliberal no curso, com tendência à

individualização e ao empresariamento de si, podem estar produzindo o esvaziamento da prática do debate/diálogo. A substituição de princípios de solidariedade por princípios concorrenciais e individuais é uma marca bastante forte desta racionalidade.

Na esteira do que os pensadores franceses propõe a respeito das forças retrógradas que resistem à expansão desta racionalidade – aqui, num recorte para o microcosmo do Resgate -, entendo, por exemplo, a necessidade de formação de professores (recorrentes e pautadas pelo diálogo) e o modelo de reunião que o grupo menor geralmente pauta (sem, por exemplo, ter que recorrer a votações, já que acreditam na possibilidade de convencimento pelo diálogo em um espaço como aquele). No entanto, durante a pesquisa, pude perceber que as reuniões do curso mudaram de configuração, e que isto remete ao suposto ‘*caráter autoritário*’ do ex-presidente e sua gestão, os quais prezavam muito pelas memórias coletivas que o Resgate já construiu.

A rigidez em levar – e sustentar – em debate determinadas pautas que envolvem decisões antigas do curso parecia, para alguns, movimentos recheados de autoritarismo. “*Me chamam de autoritário, ok. Talvez seja, mas fincar o pé em argumentos que constroem determinado caráter do curso não me parece só autoritarismo*”, disse-me o vice-presidente de 2018. No entanto, as reuniões que presenciei no início de 2018, bem como a seleção de professores, por mais que deixassem claras as intenções de diálogo por parte daquela gestão, mostravam-se rígidos nas argumentações.

Vale lembrar que Freire (1986) concebe o diálogo não como uma técnica para chegar a determinados e previsíveis resultados, mas um momento para reflexão sobre sua realidade, podendo levar ao “convencimento” enquanto tomada de consciência. E é justamente isto que percebia, tal rigidez durava até encontrar um limite argumentativo que tivesse sustentação. A preocupação com “*os sonhos dos estudantes*” sempre foi um dos pilares daquela gestão para sustentar determinados argumentos, e ter certo receio de promover mudanças experimentais, já que, como disse o vice-presidente em 2018

[...] *aqui não somos laboratório de professores e os estudantes não estão à nossa mercê, eles querem passar no vestibular e, de repente, se inventarmos muito sem termos responsabilidade argumentativa e embasamento teórico e prático, podemos nos perder nesse rumo.*

Muito embora considere essa uma preocupação legítima, penso ser necessário considerar que a sala de aula é, de alguma maneira, um constante laboratório das práticas e, conseqüente, das teorizações de professores e outros profissionais ligados à educação. No entanto, para que se possa assumir essa postura, será necessário superar o medo de perder o controle do processo educativo, estabelecido a partir de processos anteriores que, por sua vez, podem ter se cristalizado. Isso não significa, evidentemente, cair no extremo oposto e passar a lançar mão da novidade pela novidade num constante fetiche pela inovação, própria da racionalidade neoliberal.

A praxis freireana, que atravessa bastante o campo subjetivo do movimento dos cursinhos populares, poderia se dizer que é, também, um laboratório. A entrevistada Tereza de Benguela, por exemplo, contava-me quão marcante foi na sua trajetória uma aula de redação no Resgate. O professor, naquele dia, escolheu sua redação para analisar em público e, *“ainda que sem falar meu nome, destratou de tal maneira a redação que eu fiquei morrendo de vergonha de voltar a escrever”*, segundo ela. Conta que se sentiu tão acuada que não conseguiu abordar o professor, nem em particular, depois da aula para conversar sobre o episódio.

O professor acabou saindo do curso durante o ano letivo, ainda na primeira metade e ela disse que o outro professor que assumiu aqueles períodos de redação – já há mais tempo no curso, e que vinha trabalhando somente na outra turma - *“tinha um jeito de falar com a gente, de mostrar nossos erros e então fui ganhando confiança na escrita pra redação, e tirei 900 no enem, cara! Ainda tenho receios de escrita e tudo mais, mas aquele prof foi maravilhoso pra mim, me incentivou muito”*. Entendendo que a interpretação sobre o resultado de determinadas práticas pode variar de acordo com as lentes utilizadas para a análise, acredito na importância de colocar o foco da análise no processo em si, mais do que no resultado.

Assim, pensar que se estivesse sendo debatida a possibilidade de abertura de diálogo, por parte dos professores, com relação às suas práticas, mais do que determinadas práticas em si, a ideia de que a sala de aula possa ser também um laboratório me parece também legítima. Penso isto pois, assim, acredito que professoras/es poderiam construir junto com os/as estudantes, uma maior abertura para dialogar em situações como essa de constrangimento. Nesse sentido, o silenciamento que Tereza manteve com o primeiro professor dá pistas de que a aula proposta por ele não tinha caráter laboratorial/experimental, já que não parecia estar

aberta à questionamentos/tensionamentos. Vale destacar que Freire (2002) sugere que “quem ensina aprende ao ensinar”. (FREIRE, 2002, p. 25).

A respeito das possibilidades de diálogo e encontro com o outro, para ensinar e aprender, entendo como relevante uma reflexão acerca do uso da palavra *empatia* pelo grupo de trabalhadoras/es do Resgate. Foi uma palavra bastante mobilizada durante as observações que realizei, tanto nas reuniões internas, quanto nas apresentações externas, fosse para os alunos nos primeiros dias de aula, fosse para candidatos em processo de seleção para fazer parte do Resgate. Nesse sentido, pergunto-me: esse não seria mais um indício de que o vocabulário dos/as trabalhadores/as do Resgate estaria atravessado, de forma naturalizada, pelos códigos neoliberais, como este uso constante da palavra *empatia*? Colocar-se no lugar do outro/ocupar o lugar do outro foram expressões bastante recorrentes nas reuniões e nas seleções de professores que acompanhei para sustentar a utilização do termo *empatia*.

Uma das reuniões iniciais do ano letivo de 2019 acredito ter potencial para ilustrar essa questão. Naquela oportunidade, a coordenação solicitou a todos aqueles que estavam presentes que elencassem três palavras representativas do trabalho no Resgate para si. A partir disto, arranjamo-nos em grupos para compartilhar as palavras e, em debate, elencar as três principais que representassem o grupo para, então, colocar para os demais grupos. Após cada grupo expor suas palavras, o desafio foi tentar reduzir a novamente três palavras que, agora, representariam o que o grupo todo entende pelo trabalho no Resgate. Após o debate, recorrendo, com suas licenças, às anotações individuais de todos, pude perceber que eu fui o único a não utilizar a palavra *empatia* como uma das três opções.

Assim, por óbvio, todos os grupos elencaram a *empatia* como uma de suas palavras e, naturalmente, foi a primeira a ser decidida, sem debate algum, como uma palavra do grande grupo, uma vez que, por sua aparição em todos pequenos grupos, foi tomada como consenso. O que me questionei naquele instante foi a falta de reflexão sobre esse consenso, em especial sobre o sentido dado a esta palavra naquela ocasião. A necessidade e a importância de colocar-se e ocupar o lugar do outro foram as justificativas das escolhas da *empatia*, já que depois de ler cada uma das palavras, o representante do grupo devia dar uma rápida explicação do porquê.

A partir dessa constatação passei a refletir: quem ali, naquela reunião, era capaz de colocar-se no lugar dos estudantes, por exemplo? Quem ali, naquela reunião, era capaz de sentir a discriminação racial (nenhum negro presente)? Quem ali, naquela reunião, deixou de frequentar determinadas atividades pela falta de dinheiro para a passagem do transporte público? Quem ali resolveu voltar a estudar depois de quinze anos morando na rua? Quem ali viu, na condição de empregada doméstica de dia e estudante do Resgate à noite, a filha do patrão estudar para o vestibular sem precisar trabalhar?

Quem ali foi o primeiro da sua família a ter acesso à universidade? Quem ali escudou falar em universidade somente no último ano da escola? Todas estas são questões parecem-me fundamentais em função dos relatos das egressas e do egresso que entrevistei, bem como de situações de estudantes das quais ouvi falar durante as observações, e que proponho como pontos de reflexão que podem desnaturalizar a noção de empatia e fazer refletir sobre os limites de nossa capacidade de colocarmo-nos e ocuparmos o lugar do outro, mesmo que por instantes.

A concepção da capacidade de inverter determinadas posições sociais, como se fossem *desplazamientos* e *inversiones*, e colocar-se no lugar do Outro – aqui utilizo-me da letra maiúscula para remeter justamente às produções de Quijano, Segato, Walsh e Collins a respeito do binarismo que produz o Outro – acredito que tenha potencial de promover ainda mais subjetividades de dominação de um sistema produzido a partir do mundo de um e seus outros. Cogitar transferir-se para o lugar do outro, assim, não poderia produzir um sentido de suposto entendimento por completo de uma ontologia alheia, já que, em geral, mobiliza-se a empatia para tomar determinadas decisões pensando no (O)outro?

Ou seja, ocupo o lugar do Outro e, a partir do que acredito que ele pensaria e sentiria, construo meu argumento. Questiono-me, portanto, se o fato de alguém se achar capaz de viver, pensar e sentir como/no lugar de outro indivíduo não estaria abrindo possibilidades de produzir-se uma subalternização de modos *muy-otros* de entender e sentir o mundo? Se alguém entende ser capaz disto, penso que possa estar trabalhando com a possibilidade de, a partir das suas experiências, produzir, ainda que sem intenções, um ponto de vista do e sobre o Outro, e não com o outro, compreendido e respeitado em suas diferenças.

A entrevistada Tereza de Benguela me contava que, durante um “*racha que aconteceu dentro do Resgate*”<sup>5</sup>, no ano que em estudava lá, uma professora entrou em sala e colocou que, naquele dia, tinham que ir a uma manifestação em prol da universidade, já que esta é uma das lutas que pertencem aos estudantes do Resgate e que, portanto, seria mais importante que “*aula normal*”. No entanto, Tereza lembrou que “*nós já tínhamos tido alguns debates aquela semana e eu tava querendo saber se teríamos aula na sala, de conteúdo, sabe. A prova cobra. Ela disse que era uma luta importante e que precisávamos ir mais do que assistir à aula*”. Sentindo-se um pouco incomodada pela falta de diálogo sobre a situação, levantou a mão e pediu para falar:

*Mas que luta é essa, eu perguntei? Essa luta não é minha, não é de ninguém aqui dentro. Eu reconheço, sim, a importância da universidade e que talvez por ela vocês estão aqui fazendo tudo isso, mas eu não pertencço ainda a ela, a minha luta é de entrada. Sem determinados conteúdos, a gente não entra, e aí? Vamos com calma.*

Disse ainda para mim que o que mais lhe incomodou naquele dia foi justamente a falta de entendimento sobre quem era ela, e quem eram seus colegas, e o que e o porquê estavam ali. No momento em que me falou isto, um silêncio tomou conta da sala em que estávamos conversando e Tereza pôs-se pensativa, mexendo em seus próprios cabelos e olhando pela janela. Levantando do sofá para servir um café e preparar um sanduíche. Dandara interrompeu, então, esse silêncio dizendo que “*aquele dia foi muito forte, lembro bem de algumas outras colegas, mulheres negras também, colocando seus pontos de vista e suas lutas diárias, saiu cada coisa*”. Nesse momento, Tereza retornou seu olhar e sua atenção, que tinham ido janela afora, e perguntou, em tom calmo: “*ela perguntou, antes, quais eram nossas lutas? Ela não parecia interessada em saber*”.

Afirmou ainda que “*aquele postura da professora não tinha muito a ver com o que vinha aprendendo no Resgate*”, referindo-se justamente aos valores de entendimento do outro. De imediato, lembrou da importância das aulas de teatro nesse sentido e Dandara, ainda em pé, escutando com muita atenção o que contava Tereza, lembrou que

---

<sup>5</sup> Em 2015, o Resgate passou por um momento em que houve uma grande divergência ideológica entre professores. Esta turbulência acabou produzindo um outro cursinho popular: Território Popular.

*As aulas de teatro, nossa. Fortalecia muito a gente, era em grupos, individual, tu fazia cafuné nos colegas, recebia. Isso tudo te faz acreditar no outro, me fazia perceber que ali tem um outro corpo, eu encosto e me encostam. Há um limite, sabe? Meu corpo vai, vai e para, para porque toca num outro, num desconhecido, o que tem ali dentro? Não sei, mas vamos conversar, escutar, falar pra se descobrir como indivíduos e também como grupo, companheiros, colegas.*

A questão apresentada por Tereza naquela aula, e amparada por outras colegas, parece ter sido capaz de colocar um limite na possibilidade de transposição do lugar de um para o lugar de outro. Tensionando, naquele momento, a pensarem as condições daquele diálogo que se estabelecia ali, ela e suas colegas pareciam se insurgir *desde abajo* também pelo acreditavam e entendiam sobre o curso. Nesse sentido, acredito que a relação que estudantes estabelecem com o projeto produz, também, subjetividades capazes de dar *cara ao Resgate*. Naquele dia, segundo Dandara, “*no final das contas, alguns ficaram e tivemos aula, outros foram*”.

A banalização da empatia que parece ser produzida a partir desta racionalidade neoliberal, num suposto sentido de desierarquização e horizontalização de relações sociais (por exemplo: professor-aluno, chefe-empregado), tem potencial para, assim, produzir e reproduzir subjetividades de dominações capitalistas em suas novas formas. Não tenho aqui a pretensão de propor uma ressemantização da palavra, já que me faltariam elementos para tal, mas sugerir pensar sobre o risco de mobilizar este conceito sem uma reflexão sobre as condições de seu uso, especialmente por inscreverem-se como movimentos de esquerda, e ligados à educação popular.

Nesse sentido, e contribuindo para esta reflexão, acredito ser importante atentar para o que o Subcomandante Insurgente Galeano (EZLN *apud* WALSH, 2017) afirma, quando diz que os “novos conquistadores estão hoje vestidos de esquerda progressista”. (EZLN *apud* WALSH, 2017, p. 72). Assim, permito-me apontar, como uma necessidade constante, a reflexão e a teorização pelo próprio grupo de trabalhadoras/es do Resgate sobre as práticas ali (re)produzidas.

Entendo ainda que não bastam estes processos permanecerem fechados somente neste grupo, mas que sejam capazes de ser afetados também pela ala estudantil do curso, a qual demonstra, também em função desta pesquisa, importantes e legítimas leituras e análises a respeito do projeto. Acredito também que, neste sentido, esta pesquisa tem potencial para colaborar nestes processos,

uma vez que buscou dialogar com pontos *muy-otros* de vista a respeito não só da universidade, mas também sobre o Resgate.

Ainda que a palavra empatia possa ter conotação de reprodução de uma matriz de opressão, isto não significa que é só o que o Resgate produz quando mobiliza este conceito. Pretendo, aqui, descartar a possibilidade de um binarismo entre tudo ou nada, já que nos depoimentos dos/as entrevistados/as, bem como nas observações que realizei no curso, existem elementos capazes de indicar tanto produções de pensar/entender o outro a partir do encontro, quanto a partir de sobreposições assimétricas. Pensar a produção de pontos de vista a partir do encontro com o outro me remete, nesse sentido, mais ao conceito de alteridade do que de empatia. Acredito que Tereza de Benguela ilustrou um pouco isto quando mencionou que

*O Resgate me empoderou, sabe? Mas um empoderamento não individual, individualista assim. Mas um empoderamento que faz um refletir como eu me vejo frente ao outro. Quem sou eu frente ao outro? Isso é importantíssimo.*

Reforço, assim, que o esvaziamento de memórias coletivas e de espaços de debate e diálogo têm potencial para produzir fluxos de sentido neoliberal no uso da palavra empatia. Nesse sentido, inspirada em determinadas memórias do curso, esta mesma gestão propôs, em uma reunião para decidir-se como seria a organização da primeira semana aula, que ela fosse permeada por três eixos, os quais expus no capítulo anterior e que retomo aqui, de maneira breve, para ilustrar este debate: a) noção de não-concorrência b) consciência de classe social; c) ações afirmativas. Corroborando a ideia da necessidade de colocar determinadas pautas já na primeira semana de aula, Castro (2011) acrescenta que, para cursinhos da Rede Emancipa, por exemplo,

a aula inaugural é o momento que o cursinho se caracteriza para os alunos, procurando evidenciar o sentido da ação que o movimento desenvolve, e o papel do exame vestibular em uma sociedade de classe como a brasileira. Trata-se, pois, para alguns, do desmascaramento de uma realidade até então nunca percebida e o início de um novo processo de compreensão da vida e da realidade tal como ela é, e não como tentam nos fazer crer que ela seja. Esse movimento de reflexão produz novas práticas e ações que objetivam a realidade tal como ela pode ser. (CASTRO, 2011, p. 206).

Em trabalhos a respeito das contribuições dos pré-vestibulares populares em seus estudantes, Bonfim (2003) e D'Ávila (2006) perceberam um sentimento de solidariedade desenvolvido a partir da inserção no ambiente pré-vestibular pelos egressos, ressaltando uma maior preocupação com o próximo, e menos consigo mesmo. Entendendo como fundamental nas suas passagens pelos cursinhos “o fortalecimento dos relacionamentos interpessoais, da solidariedade, entre outros aspectos”. (BONFIM, 2003, p. 114).

Reforçam também que muitos dos estudantes entendem que a contribuição para a vida pessoal foi muito maior do que para definir seus rumos profissionais. É nesse sentido que aquela gestão parecia caminhar, sendo capaz de não abdicar da preparação para a prova, no entanto, consciente da potencialidade da educação popular, tentava produzir fluxos de resistência às práticas concorrenciais.

Em diálogo aos princípios de solidariedade, cabe aqui ressaltar que a contribuição financeira no Resgate não é propriamente obrigatória, já que nas reuniões que frequentei, diversos casos de ‘inadimplência’ eram relativizados em função das dificuldades financeiras de determinados estudantes. Inclusive, no primeiro dia de aula do ano de 2019, presenciei um acordo feito com todos os estudantes a respeito do pagamento, no qual a gestão procurou deixar bem explícito que qualquer problema com pagamentos, bastava que o estudante procurasse o núcleo de assistência social e psicologia para comunicar.

Além deste acordo, a presidenta na época fez questão de frisar um argumento de ordem coletiva a respeito da importância dos pagamentos, já que o curso precisa cobrir “*casos de estudantes que em determinados dias/etapas do ano tenham dificuldades de arcar com as passagens para deslocarem-se até o curso*”. Argumentos como este reforçam a luta e a resistência cotidianas contra uma racionalidade neoliberal em curso a nível global.

Vale lembrar aqui que Dardot e Laval (2016) sugerem que essa racionalidade ampara-se em valores morais, ligados ao trabalho, à fé e à família e, conseqüentemente, ela produz um consenso de que qualquer política distributiva, querendo promover o bem-estar da população por meio de mecanismos de solidariedade, exime os indivíduos de suas responsabilidades como, por exemplo, buscar trabalho/estudo e que, portanto, não devem ser utilizadas.

Nesse sentido, entendo que esta e qualquer decisão que seja feita no Resgate atravessada por uma ética solidária terá potencial de produzir fluxos de

insurgência frente à configuração neoliberal mais recente. Assim, penso que o grupo que atua no Resgate, ao mesmo tempo em que vem sofrendo um esvaziamento de diálogo e debate, vem produzindo também forças de resistência capazes de promover interrupções nos fluxos neoliberais que tendem, a todo instante, atravessar os coletivos de trabalho. Além destas forças relacionadas a questões mais de organização interna do projeto, forças de resistências, em diferentes formas, também vêm sendo produzidas junto às/os estudantes e, no próximo capítulo, pretendo analisar algumas destas forças.

## 6 ESCUTANDO VOZES, INTERPRETANDO GRITOS

Neste capítulo procurei analisar algumas forças de tensionamento que as três egressas e o egresso entrevistados constroem nas *grietas* que encontram para intervirem nesse sistema mundo racializado e patriarcal. A partir da escuta/observação de gritos silenciados – e silenciosos, “[...] gritos atascados en el pecho” (WALSH, 2017, p. 68) que muitas vezes não saem pela boca, especialmente pela falta de ouvidos dispostos a construções dialógicas com estas vozes, tentei evidenciar alguns limites nos quais esbarram as formas *muy-otras* de ser/existir/ouvir/viver dentro da universidade, bem como potencialidades de encontros com estas formas.

Ainda, a partir destas escutas, foi possível buscar entender como organizam suas formas de resistir e re-existir dentro deste sistema de Ensino Superior construído historicamente de modo unilateral. Considero importante salientar que entendo *resistir* e *re-existir* como atos indissociáveis, já que Catherine Walsh (2017) propõe o resistir não para destruir, mas para construir. “Una resistencia ética, crítica y digna, en contra del autoritarismo de los regímenes externos e internos de control y poder, y para defender la Universidad, proponiendo su reconstrucción participativa y democrática desde adentro”. (WALSH, 2017, p. 68). Formas de lutas estas que buscarei reconhecer no sentido de exercitar “la destrucción/despoblamiento y, simultáneamente, la reconstrucción/reordenamiento” (Subcomandante Insurgente Galeano en EZLN *apud* WALSH, 2017, p. 69) do que está dado. Justamente em relação a esta simultaneidade que busquei pensar tanto os limites dos encontros com formas *muy-otras* quanto às potencialidades.

Para tal, dividi o capítulo em três sessões de acordo com os eixos que considerei ser uma espécie de intersecção entre as vivências na universidade dos quatro egressos do Resgate. O primeiro eixo trata dos *desplazamientos* e *re-existencias* das três mulheres negras entrevistadas frente às imagens de controle produzidas e construídas que pretendem subalternizá-las. O segundo refere-se à relação que estes egressos fazem das suas vivências universitárias com suas passagens pelo Resgate. O terceiro e último trata das relações que produzem a respeito da própria universidade e de como se relacionam com ela.

Antes de adentrar aos eixos, considero pertinente fazer uma breve retomada dos dados biográficos das/o entrevistadas/o a fim de apresentar mais elementos para a interpretação das análises.

*Carolina de Jesus* é mãe, mulher, negra e cursa Direito em uma universidade privada em Porto Alegre. Morava na periferia de Porto Alegre e, na época da entrevista, estava de licença maternidade tanto na universidade quanto no trabalho, um escritório de advocacia. Estudou no Resgate no ano de 2014 e foi lá que decidiu escolher o curso de Direito como possibilidade.

*Dandara dos Palmares* é mulher, lésbica e negra, morava no interior do Rio Grande do Sul, onde estudava Publicidade e Propaganda em uma universidade federal. Na época da entrevista, estava fazendo seu Trabalho de Conclusão de Curso a respeito de corpos de mulheres negras em campanhas publicitárias. Estudou no Resgate em 2014 e 2015 e, no início do ano de 2020, começará um curso de mestrado também de uma universidade federal no interior do RS.

*Tereza de Benguela* é mulher, lésbica, negra e periférica (segundo sua própria carta de apresentação) e morava, junto a *Dandara*, no interior do RS, onde estudava Serviço Social na mesma universidade federal. Estava começando a montar seu projeto de Trabalho de Conclusão, que também envolvia questões de mulheres negras, em especial suas narrativas invisibilizadas.

*Peres* é pai, homem, branco, vileiro (segundo suas palavras) e morava em Alvorada, município da região metropolitana de Porto Alegre. Cursava História na UFRGS e coordenava um projeto de Pré-Encceja que funcionava nas dependências de um Campus do IFRS também na região metropolitana.

## **6.1 Imagens de Controle**

Esta seção tem como objetivo produzir relações entre possíveis transformações sociais, presentes na forma como se define o Regate, com a categoria imagens de controle – aqui, no nível microcósmino das vivências de cada estudante entrevistado. Como prática insurgente atravessada por uma pedagogia decolonial, o enfrentamento e o *desplazamiento* (WALSH, 2013) das imagens de controle – parecem ser práticas recorrentes das egressas negras entrevistadas.

Nesse sentido, somente as entrevistas com elas foram consideradas nesta seção, já que se propõe a discorrer sobre esses tensionamentos e enfrentamentos,

bem como investigar possíveis relações disto com suas passagens pelo Resgate. Cabe ressaltar que as situações analisadas nesta sessão simbolizam e tem a intenção de ilustrar os diversos enfrentamentos vivenciados por elas diariamente, e não reduzir a matriz de opressão experienciada em suas passagens pela universidade a simples ocorrências pontuais.

Escolhi abrir esta sessão analítica com uma frase que a entrevistada Tereza falou no áudio que me enviou fazendo sua apresentação para o trabalho e referindo-se ao ambiente universitário: “*a minha presença nesse ambiente é uma resistência. Resistir para poder permanecer*”. Somente suas presenças fenotípicas na universidade já me fazem sugerir uma potencialidade para produzir certos *desplazamientos* relacionados àquilo que se está acostumado a ver/viver dentro deste ambiente. Desafiam números, desafiam posições sociais e fazem uma história – que além de exclusão, é de muita produção subjetiva invisibilizada – circular ali dentro, na forma de novas imagens e novos pontos de vista. No entanto, as entrevistadas, o Resgate e os movimentos sociais ligados a essas temáticas (tanto étnico-raciais, quanto a própria democratização da Educação Superior) acreditam que a simples presença não basta para produzir novas formas de relação, já que alguns enfrentamentos/posicionamentos são necessários.

Nesse caso, nem todo enfrentamento/posicionamento refere-se a fluxos de combate, de choque, mas também de um auto-silenciamento como posicionamento político. Silenciar-se, nesse sentido, é também uma opção, e não necessariamente fruto de um silenciamento forçado desde fora. Talvez para o ponto de vista de quem esteja silenciando possa ser. Carolina de Jesus me dizia na entrevista que após a eleição para o governo federal de 2018 decidiu “*mudar muita coisa no meu comportamento, procurei fazer as pessoas não me verem mais lá, fiquei com muito medo.*”

Disse ainda que parou de falar em sala de aula, o que era bastante recorrente antes da eleição. Embora, segundo ela, essa a decisão foi tomada devido ao medo, pois entende a necessidade de permanecer lá, enquanto futuro próprio e futuro da negritude,

*[...] é difícil, mas temos que seguir lá... Afinal, a universidade foi construída através de sangue e suor de pessoas negras e nada mais justo que eu ocupar aquele lugar que meus ancestrais construíram com sangue, né....*

Nesse sentido, é possível propor que existem opções de lutas silenciosas também sendo produzidas por estas egressas do Resgate, significando que sua presença nunca será passiva, tampouco neutra. Justamente por tomar decisões, qualquer imagem externa que possa vir a subalternizá-las é enfrentada por estas mulheres, ainda que em silêncio.

Por outro lado, além destes tensionamentos silenciosos, encontros mais combativos/falados/gritados/expressados também povoam as possibilidades de ser/existir/ouvir/viver destas egressas na universidade. Já foi necessário, por exemplo, aumentar o tom de voz em público para forçar uma *grieta* para espaço de fala como representante discente; também diminuir o tom de voz, quando em particular, em favor da luta antirracista e, ainda, liderar uma ocupação estudantil.

Muito embora Collins (2019) utilize-se de alguns exemplos de imagens de controle, como as citadas, para construir sua argumentação a respeito desta categoria, entende-se nesta pesquisa que as entrevistadas são atravessadas pelo contexto brasileiro e microcômico do espaço que frequentam. Assim, *desplazamientos* e *inversiones*, por exemplo, não estarão exclusivamente vinculadas a resistências frente às imagens da *mammy* e da *Saphire*, mas sim em relação aos modos como se construíram a sociedade e a universidade no Brasil, fortemente ligadas ao fenômeno da racialização. Isto significa que, ainda que fluxos de produção de *mammyficação* ou *Saphirização* ocorram nestes contextos, não busquei enquadrar suas experiências em uma *mammy* ou uma *Saphire* propriamente ditas, mas evidenciar como fluxos de estabilização de comportamentos *muy-otros* atravessam constantemente suas vidas acadêmicas.

Era um dia chuvoso e um pouco frio, à noite, quando uma aluna universitária entrou no banheiro do prédio do curso de Direito de uma universidade privada e de imediato perguntou a uma mulher que já estava ali dentro: “*por favor, onde fica o papel higiênico?*” Isto pois havia visto que tinha terminado assim que entrou. No entanto, não significa que, por ela ter verbalizado tais palavras, a falta do papel tenha sido a única coisa que viu quando entrou.

Afinal, mais que a falta do papel higiênico, a universitária também viu a cor da pele e o gênero daquela que já estava no banheiro, em pé, não usando uniforme algum, segurando livros embaixo do braço e olhando-se no espelho. Minutos antes disto, Carolina de Jesus estava no intervalo de uma aula pra outra, momento em que costumava caminhar com seus livros na mão, quando decidiu ir ao banheiro. Ali,

enquanto olhava-se no espelho, foi interpelada por uma jovem universitária branca que entrara notando sua cor, seu gênero e a falta do papel higiênico no banheiro.

*Olhei pra ela, olhei pros meus livros, e saí. Ela viu que eu tava com livros, nitidamente eu não era a tia que fazia higienização no banheiro”, disse Carolina para mim.*

Resultado também daquilo que produz diariamente a colonialidade, o percentual de negros e negras atuando como prestadores e prestadoras de serviços é bastante expressivo dentro das universidades, especialmente se comparado ao percentual de alunos negros frente a alunos brancos. Um estudo chamado “Onde estão os negros na USP?”, realizado por Hugo de Gusmão, graduando em Geografia na Universidade de São Paulo, por exemplo, apontou que os negros só são maioria entre os funcionários terceirizados da limpeza, segurança e alimentação.

O confronto e o desafio a esse número, bem como a produção subjetiva na menina e na universidade, a partir não de sua simples presença no banheiro, mas de sua presença escapando a uma imagem de controle, a qual produz relações de poder, tem potencialidade para engendrar um *desplazamiento* naquele encontro dentro do banheiro.

Este encontro foi atravessado pelo menos por dois processos: o primeiro, uma tentativa – ainda que não intencional – de desumanização, o qual concebeu Carolina de Jesus naturalmente como uma “mula do mundo”<sup>1</sup>, já que “as mulas são máquinas vivas e podem ser tratadas como parte da paisagem” (COLLINS, 2016, p. 99); o segundo por um processo de insurgência e decisão política de como agir/sentir numa tentativa de estabilização social. Vale lembrar que, discutindo sobre a relação do trabalho com as mulheres negras, a intelectual estadunidense afirma que mulheres plenamente humanas são menos facilmente exploradas, fator que contribui para, diariamente, a colonialidade produzir tentativas de desumanização ou ao menos de naturalização da subalternidade, como a colocada em pauta no banheiro naquela ocasião.

Quando a aluna branca olhou para Carolina e proferiu a pergunta, ali se estabeleceu uma relação de poder, uma relação de dominação baseada numa imagem. Imagem esta que não é a da *mammy*, nem a *Saphire* propriamente ditas,

<sup>1</sup> Expressão citada por Collins (2016), e escrita por Zora Neale Hurston, em seu livro *Seus olhos viam Deus*, p. 31.

mas uma imagem produzida a partir de uma memória sócio-histórica construída, entre outras questões, pelas dominações de gênero e pelo processo de racialização, ainda muito presente em um país que teve a maior parte de sua história construída com base em relações escravistas de produção e que estigmatiza o trabalho braçal.

Nesse sentido, a abordagem inicial à Carolina de Jesus fortaleceu uma assimetria de poder naquele encontro, fazendo com que as possibilidades de diálogo ali ficassem restritas à reação que a estudante negra optasse. O que pretendo dizer é que não partiu da estudante branca uma proposta de relação dialógica ao conceber Carolina de Jesus como uma mulher responsável pela limpeza, uma vez que suas certezas a respeito da imagem já estavam construídas e consolidadas naquele evento.

A possibilidade de dominação do Outro se reforçou a partir de certezas prévias naquele encontro, já que ali houve indícios de que a aluna branca não contou com a possibilidade de Carolina de Jesus ser qualquer outra coisa que não alguém a seu serviço. *As mulas do mundo*. Ela estava ali como uma mula serviçal. Com traços de *mammy* – por ser uma imagem mantida para explicar o confinamento das mulheres negras aos serviços domésticos, de limpeza, cuidado etc – a imagem colocada em evidência pela aluna branca tem potencial para estabelecer o local da negritude dentro da universidade.

Essa imagem, portanto, por estabelecer uma relação assimétrica de poder, não se propõe ao diálogo intercultural, já que produz um ponto de vista dominante sobre a população negra e feminina. No entanto, a presença e a reação de Carolina de Jesus, escapando a isso, propõe esse diálogo. Ainda que sua reação tenha sido olhar para os livros, olhar para aluna e sair do banheiro em silêncio, a reflexão do eixo dominante sobre aquele encontro foi uma possibilidade que se produziu ali.

A insurgência que pode colocar em xeque uma certeza dominante aqui, na forma da sua presença fora de uma imagem de controle, dos seus olhares e do seu silêncio na saída, tem potencial para sustentar, a nível microcômico, que políticas afirmativas de combate à racialização podem ser ferramentas de decolonização de si, como possibilidade de auto-criação na interação com este outro.

Essa situação vivida no banheiro ilustra um pouco o que Carolina de Jesus comentava sobre o "*racismo velado*", segundo seus próprios termos, dentro da universidade. Justamente por ser estrutural no modelo de sociedade vigente, o fenômeno da racialização não necessariamente usa palavras e tons agressivos para

se reproduzir e se perpetuar. A falta de escuta sensível de tais relatos dentro da universidade é também uma maneira da colonialidade sustentar-se diariamente nestes espaços. Assim,

*[...] quando tu quer contar o que tá acontecendo, o que tu sente... As pessoas te perguntam: tá, mas o que aconteceu? Me diz uma situação. E tu não tem aquela situação, sei lá, fulano me chamou de tal coisa. (Carolina de Jesus)*

Mais que agressões verbais, Carolina conta que são olhares, maneiras de agir já consolidadas que também afetam e produzem tentativas de estabilização de formas *muy-otras* de ser/existir/ouvir/viver na universidade. Segundo ela,

*[...] tu tem que tá sempre saindo de lá e encontrando com pessoas pra te resgatar a tua energia, se não tu acaba com a tua saúde mental lá dentro. É muito difícil. Eu tô há 3 anos lá e tenho 3 amigas. Uma amiga do PROUNI e duas colegas na verdade. Esta é minha rede lá dentro. E tu olha pro lado e tu vê lá a turma se reúne pra fazer churrasco, ir pro barzinho. E tu... nem é cogitado, nem te convidam. Nem pensam em tentar te incluir.*

Ainda que na situação do banheiro o silêncio tenha sido a opção política da estudante para reagir à indagação, não é só a partir dele que as práticas insurgentes dessas egressas têm se construído na universidade. Carolina me contava que sempre falou bastante em aula, nunca deixou de marcar suas posições em debates, especialmente na disciplina de Direito Penal, a qual, segundo ela, era bastante movimentada, pois tratava de questões polêmicas.

Quanto às questões polêmicas, em geral envolvendo o debate sobre a pena de morte, “*bandido bom é bandido morto*”, ou prisões e assassinatos da juventude negra, Carolina reiterou a necessidade do ponto de vista de uma mulher negra ser colocado em pauta. Inclusive, foi notória a sua relação com a luta pela visibilidade da raça e da classe desde sua carta de apresentação. Sendo assim, levantei esta questão na entrevista, para ouvi-la mais a esse respeito. Para Carolina de Jesus, é importante

*[...] sempre tá marcando, porque lá dentro da universidade que eu tô, eu sou exceção, até tem alunos bolsistas, mas pessoas brancas. Eu sou uma das únicas negras que tem lá no meu curso. Então acho sempre*

*importante a gente tá se afirmando, que aquele espaço que foi construído pelo nosso suor é nosso também.*

E é justamente em função disso que sempre buscou posicionar-se nos debates em sala de aula, fazendo com que um ponto de vista de uma mulher negra fosse colocado ali. No entanto, o pós-eleição para Governo Federal em 2018 no Brasil<sup>2</sup>, como mencionei, produziu novos comportamentos e novas reflexões para Carolina de Jesus. A decisão de silenciar-se em quase todos os debates a partir daquele momento veio também por fazer uma leitura de que o ambiente em que estava era bastante ocupado por apoiadores do presidente eleito, visto a quantidade de camisetas alusivas a ele circulando nos corredores do curso de Direito.

Parou de falar em público também por medo “*de apanhar lá dentro*”. Sua leitura daquele mundo que se constituía e se constitui dentro do seu curso fez com que seus movimentos fossem cada vez mais frutos de reflexões, de pausas, de retiradas, mas também de investidas pontuais, sem abandonar suas concepções de luta.

Suas concepções de luta, segundo ela, também são atravessadas pela experiência de ter sido aluna do Resgate, mas não só isso, já que também demonstrou em sua carta de apresentação certa “*revolta em relação à desigualdade social*”, uma vez que antes de começar a se preparar para o vestibular, trabalhava em um Callcenter e percebia que “*produzia muito e ganhava pouco*”. Foi então que começou a procurar uma maneira de tentar prestar vestibular e aventurar-se num mundo ainda não tão conhecido. Seus pais a incentivaram sempre a estudar, no entanto, diz ela, que faculdade não era considerada uma possibilidade, já que parecia existir uma mentalidade de que aquilo não era para “*periféricos*”. Seguir nos estudos era sinônimo de aprofundar-se em cursos profissionalizantes (cabeleireiro, manicure, auxiliar administrativo), mas faculdade não,

*Faculdade era uma coisa de outro mundo, a gente deixava para os filhos dos patrões, pra burguesia, sabe? Toda a minha educação foi em escola pública, e até meu último ano de escola não havia escutado falar em universidade. Os meus colegas de aula moradores da periferia, assim como eu, muitas vezes nem terminavam seus estudos, pois era necessário trabalhar para ajudar a sustentar suas famílias.*

---

<sup>2</sup> O presidente eleito na ocasião valeu-se de um discurso eleitoral bastante violento e discriminatório com as minorias, prometendo a retomada de valores cristãos da família tradicional brasileira, bem como banir e metralhar a oposição.

Carolina de Jesus lembrou também em sua apresentação que lágrimas escorrem cada vez que lembra do dia do listão em que foi aprovada para entrar na faculdade, “*eu consegui, a preta periférica tá dentro. Hoje eu curso Direito, e o ato de resistência que iniciou dentro do Resgate continua diariamente aqui na universidade*”. Este trecho, pois, remete-me também à carta de apresentação da entrevistada Tereza de Benguela, quando me escreveu que:

*[...] infelizmente, o que eu vivencio hoje foi construído perante a muitos obstáculos, porque a cada vez que eu estudo, eu consigo perceber mais o quão importante é manter a ordem, o quanto uma mulher negra, lésbica e periférica não tem representatividade na educação superior.*

Carolina também afirmou, no dia da entrevista, franzindo os olhos e esfregando os dedos – como alguém que tenta encontrar palavras adequadas para usar -, que sempre se considerou com um “*feeling de militância, mas não sabia ainda o que era o termo exatamente*”. Foi a partir da vivência no Resgate, portanto, que ela se encontrou na “*militância, na reivindicação*” dos seus direitos.

Carolina contou que uma vez

*[...] teve um professor, nunca vou me esquecer. Que toda aula quando ele ia dar exemplo de algo do direito, ele sempre usava escuro como ruim e branco como bom. Encrespar. A coisa vai encrespar. Aí um dia eu disse pra ele: olha só, professor. Eu não gosto da palavra encrespar como tu usa, tu usa pejorativamente. Toda vez subentende-se que é algo ruim e meu cabelo é crespo e ele não é ruim. Meu cabelo já te fez alguma coisa? Já aconteceu de eu chegar algum dia aqui e meu cabelo te agrediu?*

A abordagem ao professor, naquele dia, foi em particular. Perguntei isto a ela justamente em função de ter me falado sobre a decisão de silenciamento em público, e ela me comentou, por isso, que optou por conversar diretamente com o professor, após a aula. Nesse sentido, cabem ser analisados alguns pontos a respeito da decisão de Carolina de Jesus de romper o auto-silêncio, ainda que em particular: primeiro, seu ponto de vista *muy-otro* capaz de desafiar determinadas naturalizações, mesmo em uma situação de silêncio político; e segundo, o ponto de vista do professor que, ainda que hegemônico, apresentou possibilidades de fissuras.

Carolina me dizia na entrevista que boa parte da equipe institucional (professores e funcionários administrativos) desta universidade é muito bem

instruída quanto à proliferação do racismo, no sentido de tentar evitá-la. Afinal, “*é uma universidade privada e eles são funcionários, eles podem ser demitidos e se portam muito bem*”. Entretanto, isto não significa que não exista racismo institucional naquele espaço. Dependendo das lentes e dos pontos de vista que observam e analisam, muitas formas de racismo podem ser percebidas, ainda que maquiadas e camufladas por bons costumes, atendimento eficaz e *respeitoso*.

A leitura de Carolina sobre determinadas situações aponta que, em geral, os profissionais ali “*são muito instruídos*”, portanto, “*ainda há o racismo, mas eles sabem como se comportar*”. A capacidade deste tipo de leitura e análise do ambiente universitário só tende a acontecer quando pontos de vista *muy-otros* têm a possibilidade de circular e ocupar estes espaços. Vale aqui reforçar que, quando proponho isto, refiro-me a possibilidades de ocupar e circular em todas as esferas dentro da universidade, não somente nos serviços que cabem à *mammy* ou à *senhora* da higienização do banheiro.

A falta desta representatividade torna, naturalmente, mais difícil a passagem daqueles que não conseguem se enxergar ocupando diversificadas esferas, especialmente as dotadas de maior poder de decisão política. Segundo Carolina de Jesus, “*é difícil ver nossos iguais apenas na segurança, lanchonetes, auxiliares de serviços gerais, apenas servindo alunos e professores e não sendo alunos e nem professores.*”

Se vários funcionários são instruídos, outros, Carolina entende como “*sem noção*”, e talvez estejam aí justamente as possibilidades de produções de diálogo a partir das suas percepções. Esta expressão que ela utiliza parece trazer o sentido de alguém capaz de reprodução de determinadas naturalizações sem reflexão sobre tais ações, o que não significa que se neguem a refletir quando são confrontadas.

Assim, entendo que a capacidade de leitura de Carolina a respeito de determinadas situações de racismo extrapola o fenômeno em si, e alcança as condições que produziram/produzem tais atos. Os “*sem noção*” parecem ser aqueles que, apesar de reproduzirem o racismo, fazem-no a partir de um processo capaz de permitir *grietas* de intervenção e reflexão, produzindo, assim, certos espaços de troca e de escuta.

As diferentes formas de naturalizar o racismo, bem longe de serem neutras, nem sempre são movimentos intencionais por parte daqueles que as reproduzem, mas têm a capacidade de perpetuar verdades construídas a partir de um ponto de

vista hegemônico, obliterando outras formas de ser/existir/ouvir/viver em determinados espaços. Ainda que o professor em questão tenha se utilizado de um vocabulário essencialmente racista, a opção de Carolina por abordá-lo passa também pela leitura de que havia possibilidades de fissuras naquele comportamento, percebendo algo partindo também do professor que fosse capaz de produzir um diálogo com menos assimetria.

Se o professor não apresentasse uma possibilidade de diálogo, provavelmente ela não teria o abordado, assim como aconteceu em sua decisão de não falar mais em público, devido ao fechamento destas possibilidades por inúmeros colegas de sala e de curso. Nesse sentido, insurgências políticas produzidas por formas *muy-otras* tem potencial para desestabilizar naturalizações e produzir *grietas* de re-existência dentro do ainda predominantemente branco sistema universitário.

No entanto, entendo necessário enfatizar que a intenção desta discussão não é, de maneira alguma, colocar toda a responsabilidade da necessidade de produção de insurgências somente nas formas *muy-otras*, mas que as condições de um diálogo assimétrico também devem ser preocupações daqueles que ocupam posições sociais dominantes. Além da investida de Carolina no diálogo, a abertura para a possibilidade de reflexão em que o professor se colocou foi fundamental para que o processo tenha se desenvolvido dessa maneira.

Segundo Carolina, durante a conversa, o professor "*ficou todo sem jeito e disse que nunca tinha pensado naquilo*". Assim, "*daquele dia em diante, nunca mais usou aquela frase*". A entrevistada concluiu seu relato afirmando, portanto, que

*[...] então tem alguns sem noção. No outro dia, ele não me expôs, mas disse que um aluno tinha conversado com ele e explicou pra turma que eu tinha dito e o porquê ele não usaria mais e não usou mais. Ele era um cara sem noção.*

Na esteira da análise das situações de enfrentamento e tensionamento com o corpo docente das universidades sobre determinadas imagens que se constroem para as estudantes negras, a entrevistada Tereza de Benguela falou que, em algumas situações, precisou elevar a voz para conseguir espaço de fala, ainda que não necessariamente ser ouvida.

Tereza conta que um de seus colegas de curso matriculou-se numa disciplina em que uma das avaliações propostas pela professora titular era a apresentação de

um trabalho em um evento acadêmico pontual, definido por ela. A divulgação científica aqui, e a circulação de estudantes em eventos de divulgação científica, seguramente são pontos importantíssimos na construção de futuras pesquisadoras para o país.

Entender, circular e fazer parte das práticas científicas que dão forma ao cenário da pesquisa no Brasil produzem condições de possibilidade para que estudantes pensem a trajetória acadêmica também como possibilidade profissional. E mais, se estudantes *muy-otras* estão ocupando as cadeiras das universidades e estão encontrando estas práticas, existe a tendência de diversificar os pontos de vista que circulam também em eventos acadêmicos de divulgação científica, se assim o fizerem.

O parágrafo acima procura ilustrar um ponto de vista a respeito da proposta avaliativa colocada pela professora em questão, entretanto, provavelmente, este ponto de vista carece de diálogo com pontos *muy-otros* de vista. Entender como uma possibilidade avaliativa a apresentação de um trabalho em um evento acadêmico sem procurar refletir sobre os meios para que isso ocorra é bastante próprio de pontos de vista socialmente hegemônicos. A falta desta reflexão também compõe a gama de pistas de que a universidade ainda é um espaço distante do diálogo intercultural.

Ainda que pareçam existir justificativas aceitáveis, um fato muito importante teria que ser levado em consideração: o evento era pago. Ao que pareceu, segundo o relato de Tereza, nenhum proponente da atividade cogitou a possibilidade de algum/a estudante não ter condições financeiras de inscrever-se/deslocar-se ao evento.

Este colega de Tereza, pois, não tinha tais condições e resolveu, "*por medo de retaliações dentro da universidade, por parte de professores, e também na própria cidade, já que todo mundo fica sabendo tudo aqui*", aceitar sua reprovação, já que não iria ao evento. Naquela época, Tereza ocupava a única cadeira de representação estudantil nas reuniões de colegiado do seu curso e resolveu "*levar isso adiante, não era justo*". Pode parecer, assim, que ela tenha atropelado e desconsiderado a decisão do rapaz, no entanto, sua certeza de estar fazendo isso não só por seu colega, mas representando a negritude em sua luta por espaço dentro da universidade dava sustentação às suas ações.

Sendo a única pessoa negra nas reuniões, e ainda na condição de estudante, suas falas em geral eram atravessadas e interrompidas por professores, que reivindicavam vez para defenderem-se, mesmo após terem tido seus espaços de fala. Sempre que estava com o poder da fala, Tereza procurava expor ao máximo seus argumentos, uma vez que era muito difícil reconquistar uma vez para falar. Seu dedo levantado não bastava para tal, já que olhos passavam por este dedo e ainda assim não o viam, ou fingiam não vê-lo.

*Pulavam a minha vez, e eu ali com dedo levantado esperando. Mas chegava uma hora que não tinha, atropelavam o tempo inteiro a espera da negra, aí comecei a me atravessar também, a falar firme, levantar a voz sem gritar, e começaram a me dar ouvidos.*

Essa estratégia de silenciamento e diminuição é comum diante de mulheres em geral<sup>3</sup> e ainda mais visível diante de negras radicais, como atesta Bell Hooks (1992). Comentando-me sobre a dificuldade que era ter que enfrentar a "*fila da fala*", resolvi perguntar como ela se considerava em relação à timidez, se era fácil falar quando conseguia o espaço. Como alguém que transforma o espaço em que está, e é capaz de ensinar e afetar também a mim como pesquisador, Tereza me coloca em perspectiva ao responder que "*a Djamila Ribeiro que fala que não existe mulher tímida, e sim mulher silenciada*". Achei tão importante sua fala que resolvi pedir a ela alguma referência desta feminista negra para fazer parte do trabalho, assim como parece fazer parte da sua constituição como mulher negra.

Nesse momento, estávamos na sala da casa de Tereza e de Dandara, sentados e tomando chimarrão os três. Tereza indicou-me o livro *O que é Lugar de Fala?* e disse que me enviaria um vídeo em que a "*Djamila coloca estas e outras questões*". Dandara, de imediato, corroborou a fala de sua companheira dizendo que "*é uma leitura muito importante, especialmente para as pessoas brancas*". Aqui, cabe destacar que, segundo a autora e feminista negra, "o não ouvir é a tendência a permanecer num lugar cômodo e confortável daquele que se intitula poder falar sobre os Outros, enquanto esses Outros permanecem silenciados" (RIBEIRO, 2017, p. 24).

---

<sup>3</sup> A prática sexista de interromper a mulher quando está falando já recebeu inclusive uma conceituação em língua inglesa: *manterruptin*. O termo surgiu através do artigo "Falando enquanto mulher" (Speaking while Female20), publicado em 2015 no jornal estadunidense The New York Times, escrito pelo chefe de operações do Facebook, Sheryl Sandberg, e pelo professor da escola de negócios da Universidade da Pensilvânia, Adam Grant. (CAMPO, 2018, p. 46)

O *desplazamiento* destas posições engessadas de poder de fala aqui parece necessário para que outros pontos de vista sejam propriamente escutados e possam, enfim, colaborar para a construção de uma solução coletiva para determinadas situações. Insurgências como levantar a voz, interrompendo esse silenciamento, e atravessar-se nos espaços de fala sequestrados por posições hegemônicas, nesse sentido, foram, muitas vezes, as opções que Tereza escolheu para agir.

No entanto, vale lembrar que, ainda assim, com voz alta e interrompendo falas, mulheres negras correm o risco de serem interpretadas como radicais, e tachadas de loucas por aqueles que esperam minar seu poder pessoal e suas capacidades de influenciar os outros. Assim, contribuindo não para uma ilusória timidez - mas um silenciamento -, o medo de ser vista como insana pode ser um fator importante para evitar que as mulheres negras expressem seus Eus mais radicais (HOOKS, 1992).

Ainda que sob estas adversidades, o enfrentamento e o tensionamento a que se propôs Tereza enquanto representante discente e representante de uma negritude - feminina - historicamente silenciada, produziu, além de subjetividades insurgentes, a reversão da decisão sobre a proposta avaliativa daquela disciplina. Assim, estudantes que não puderam fazer-se presente no evento tiveram outra forma de avaliação a seu dispor, o que impediu reprovações pautadas por condições sociais. Tereza remete o sucesso nesse enfrentamento também ao Resgate, mais especificamente às aulas de Teatro:

*[...] falar em público? Isso é coisa do Resgate. Bah, as aulas de Teatro, nossa. Exercitar tua fala, tua voz, tu levantar e falar, tua postura, tu se sentir bem num espaço ostensivo. Isso tudo o Resgate me deu força.*

A dificuldade de ter suas narrativas consideradas mostrou-se presente não só quando tentavam dialogar com professores e professoras, mas também com colegas. Djamila Ribeiro, no vídeo que Tereza de Benguela enviou-me, afirma que ter “direito à voz é ter direito à humanidade” (RIBEIRO, 2017) e que, portanto, se o indivíduo subalternizado não tem direito a voz, sua humanidade está sendo negada. Nesse sentido, entendo que qualquer ato que produza silenciamento em corpos outros - neste caso aqui de mulheres negras -, a partir de construções socio-históricas de dominações e desumanizações, é um ato que reforça determinadas

imagens sobre o Outro. Imagens estas que, sempre que reforçadas, estabelecem relações de poder bastante assimétricas e que, portanto, subalternizam determinados grupos.

Para ilustrar o silenciamento produzido a partir de seus colegas, cabe retomar uma fala de Tereza de Benguela que utilizei na sessão “4.3 Insurgências Decoloniais e Imagens de Controle”, em que diz que

*Em um trabalho em grupo, eu era a única negra. Havia uma menina que digitava aquilo que íamos propondo de ideias para depois construirmos o texto final. Falavam, e ela digitava prontamente, menos quando era eu. Chegava a olhar as unhas e fingir-se distraída frente às minhas sugestões. (Entrevistada Tereza de Benguela)*

Assim como Carolina de Jesus, que afirmou a dificuldade do mundo universitário aceitar suas denúncias dos racismos diários por falta de situações concretas, os olhares, a exclusão e a comportamentos aos quais ela se referiu parecem não ser exclusividade do seu contexto acadêmico. Provavelmente, qualquer denúncia que Tereza de Benguela pudesse fazer a respeito dos desvios de olhares promovidos por sua colega de grupo seria relativizada de algum modo a despolitizar sua leitura sobre o racismo.

No entanto, por mais que ela não diga para Tereza calar sua boca, sua narrativa não é considerada (RIBEIRO, 2017) e isso produz um silenciamento que parte de um lugar de maior poder social. A necessidade, assim, de romper os silêncios que esta intelectual brasileira apontou também parece ser uma estratégia de Tereza de Benguela para lidar com estas imagens construídas desde fora sobre si.

*Naquele mesmo trabalho, na terceira vez que não fui escutada, perguntei: algum problema com a minha voz, está muito baixa? Cada vez que eu falo, você não escreve. Ela desviou a conversa e disse simplesmente que não havia escutado, que eu relaxasse que não era nada de mais e que bastava eu repetir que ela escreveria.*

Cheryl Gilkes, nesse sentido, citada em Collins (2016) afirma que a assertividade das mulheres negras ao resistirem à opressão multifacetada que vivenciam tem sido uma ameaça constante ao *status quo*. Interessante ainda é o que segue na fala de Tereza, quando diz que “*passsei a ser mais escutada quando fui aprovada em todas as cadeiras com notas altas*”, já que parece que ameaçar o

*status quo* era um tanto quanto estremeceador para a branquitude naquele grupo. No entanto, quando referendada por critérios avaliativos pautados por esta mesma branquitude, como sinônimos da normalidade, de alguma maneira, para suas colegas, ela deixou de ser Outra para ser parcialmente aceita no mundo hegemônico. Para Tereza, no entanto, “*é uma pena ela passar a me escutar por isso, afinal eu só cumpri o requisito na disciplina, meu trabalho*”.

Dandara também passou por situações semelhantes, as quais, criticando o binarismo que Collins também aponta como um dos eixos fundantes da opressão às mulheres negras, relata que

*em um determinado momento do curso que mostrei minhas aprovações para algumas pessoas, deixei de ser burra e passei a ser inteligente. Mas nem tô, o pessoal atua nessa lógica binária que só nos faz mal. Por que me julgar entre burra e inteligente? Qual a necessidade de me classificar?*

A fim de produzir insurgências avessas às imagens de controle, Patricia Collins propõe a importância de processos de *autodefinição* para as mulheres negras, sendo essa uma categoria bastante importante em sua obra. A necessidade de autodefinição das mulheres negras proposta por Patricia Collins encontrou, neste trabalho, potencial de ser entendida como pedagogias decoloniais mobilizadas pelas egressas, já que “[...] definir e valorizar a consciência do próprio ponto de vista autodefinido frente a imagens que promovem uma autodefinição sob a forma de “outro” objetificado é uma forma importante de se resistir à desumanização essencial aos sistemas de dominação” (Collins, 2016, p. 105).

Segundo a feminista negra estadunidense, quando mulheres negras optam por valorizar os aspectos da condição feminina afro-americana que são estereotipados, ridicularizados e criticados também na academia, elas estão na verdade questionando algumas das concepções básicas que são usadas para controlar grupos dominados em geral (COLLINS, 2016).

Pensando na questão da autodefinição, me lembro de um momento do dia que visitei Dandara e Tereza, quando caminhamos os três, da casa onde vivem até a universidade em que estudam. Nesse trajeto, nossa principal pauta foi o Resgate. Além de terem me perguntado muito sobre minha trajetória no curso, a fim de entender alguns dos porquês de eu estar pesquisando egressas/os do Resgate, também me contaram muitas coisas sobre suas passagens no cursinho. Uma delas,

relatada por Dandara dos Palmares, foi justamente sobre a importância de ter passado por lá em relação à sua permanência na universidade.

Ainda que para o Resgate o processo de racialização pareça não ser seu eixo central de trabalho, Dandara demonstra que, pensando junto à necessidade de autodefinição proposta por Collins, o Resgate teve sua parcela de responsabilidade. Quando perguntei a elas se lembravam, enquanto eram alunas do curso, de que maneira o Resgate posicionava-se em relação à universidade, Dandara começou respondendo que *“o resgate falava muito de espaços de disputa de poder, teus direitos dentro da universidade”*.

Reforçou ainda, enquanto Tereza consentia com a cabeça em silêncio, que a respeito de como portar-se na universidade, o cursinho sempre incentivou que colocassem seus próprios modos de ser/existir/ouvir/viver lá dentro, *“nunca como uma cartilha, sabe? Do que falar, de como se portar, como pensar, não”*. A partir desse momento, Tereza assume o espaço da fala e coloca a importância dos debates que aconteciam no curso, *“eles acabavam ajudando a enfrentar as dificuldades do teu jeito, sabe? Debates entre os colegas e também nas aulas, ambos. Eram muito importantes esses momentos de debates”*. Ainda caminhando, entre garoas e feixes de sol, enquanto servia mais um chimarrão a Tereza, Dandara finalizou dizendo que *“nunca me disseram como agir, mas a partir dessas discussões eu ia me fortalecendo, criando meus argumentos a partir das minhas vivências”*.

## **6.2 Os Atravessamentos do Resgate em suas Experiências**

Nesta sessão, o objetivo é relacionar as vivências universitárias das egressas e do egresso relatadas nas entrevistadas com suas passagens pelo Resgate. De antemão, posso afirmar que percebi, após as entrevistas, que não casualmente todos os sujeitos entrevistados reiteraram, já no primeiro contato que tivemos, a satisfação de participar de um trabalho sobre o Resgate, expressando em meu entender importantes identificações com o curso. Para analisar os dados produzidos nesta perspectiva, a definição de Educação Popular proposta na sessão 4.2 *Educação Popular e Interculturalidade*, bem como produções bibliográficas a respeito dos movimentos dos cursinhos populares foram fundamentais.

Nesse sentido, pode-se sugerir que há um consenso entre os entrevistados em relação às produções extra-vestibular que o Resgate compôs enquanto eram estudantes do curso. Como extra-vestibular, neste caso, refiro-me às muitas outras possibilidades que o Resgate foi capaz de produzir junto a estes estudantes que exrtapolam a preparação conteudista para a prova do vestibular. Esse consenso, no entanto, atua em pelo menos duas frentes: a primeira, aquilo que era proposto e realizado de maneira institucional, a partir do Resgate; a segunda, não institucional, entendo como as insurgências que produziram a partir do encontro com seus colegas.

Quando decidiram buscar informações sobre acesso à Educação Superior, bem como os meios para tal, nenhum dos quatro sujeitos entrevistados conhecia algum cursinho pré-vestibular popular. No entanto, todos conheciam a rede privada, a qual se mostrava inacessível em função do custo. O jornal impresso (Diário Gaúcho) e a internet (busca por cursinhos pré-vestibulares baratos) foram os veículos que propiciaram o primeiro contato destes egressos com o Resgate. Ainda hoje, o curso faz o anúncio da seleção de estudantes nestes dois meios, justamente por acreditar que seu público-alvo possui tais acessos.

Outro ponto em comum entre os estudantes em relação às suas chegadas ao Resgate é que já acreditavam que através do estudo teriam maiores oportunidades de um futuro mais bem-sucedido, também ligado às possibilidades de conseguirem melhores empregos. A entrevistada Dandara dos Palmares me contava que, quando ainda trabalhava como assistente administrativa na sede de um jornal de grande circulação em Porto Alegre, via seus colegas de trabalho com maior escolaridade terem, conseqüentemente, maiores salários, já que ocupavam cargos de nível superior.

Essa foi sua primeira grande motivação a procurar um cursinho. Encontrou o Resgate pela internet justamente perto da data de inscrição e só acreditou que poderia ser verdade o que estava anunciado (contribuição de dez reais mensais) depois de notar que o endereço do Resgate era o mesmo de um dos Campus da UFRGS:

*[...] fiquei com receio, liguei para o número e atendeu um rapaz muito solícito, pedindo pra eu comparecer em tal endereço para me explicar como funcionava o curso, ou fosse direto levar os documentos em determinada data para a inscrição.*

Só decidiu, portanto, ir até o local depois de conversar com sua companheira e descobrir o que comentei sobre o endereço. Assim como sua namorada, nunca tinha ouvido falar nestes projetos, e pouca coisa mais sobre “*o que era e como funciona uma faculdade*”.

À exceção de Peres, nenhuma das três entrevistadas tinha ouvido falar sobre como acessar a universidade antes de procurar pelo Resgate. Peres, no entanto, embora tenha escutado somente no terceiro ano do colégio “*algo relacionado a incentivo de estudar em faculdade*”, já havia feito, como bolsista parcial da própria faculdade, um semestre do curso de Física nas Faculdades do Senac quando foi aluno do Resgate. Os custos e algumas curvas de sua vida, no entanto, fizeram-no desistir do curso e procurar ingressar em uma universidade pública.

Nesse sentido, não me parece casual o recorte de gênero e raça que fez com que o homem branco, ainda que de classe popular, tivesse mais incentivo à Educação Superior. Vale lembrar que, como mencionado na sessão 4.2 *Educação Popular e Interculturalidade*, a “*raza es un constructo mental que es producido en el momento mismo en que comienza la violencia de la conquista*” (QUIJANO, 2000) e, portanto, dá forma a relações sociais racializadas, as quais atravessam todas as instâncias de poder da sociedade atual.

E é justamente sob esta perspectiva que hoje me permito sugerir que suas passagens pelo Resgate também foram atravessadas por uma Educação Popular capaz de produzir insurgências que colocassem em xeque as matrizes de dominação social existentes no Brasil. Neste recorte, os tensionamentos que abordei na sessão anterior também são frutos de suas passagens pelo Resgate. No entanto, extrapolando ainda a raça e o gênero, Peres contribui para este debate em diversas situações quando aponta atravessamentos do Resgate na sua trajetória universitária.

O sentimento de união que o Resgate proporciona a seus estudantes, segundo eles, seria um dos fatores mais importantes na trajetória de cada um rumo à prova do vestibular. Essa questão foi ressaltada por Peres e Carolina assim que os perguntei sobre como tinham sido suas passagens no cursinho. Segundo Carolina de Jesus, o Resgate

*é mais que um cursinho, né? Quando tu chega lá, tu tá totalmente perdida. Sem perspectiva nenhuma de futuro, mas tu sabe que tu quer*

*mudar tua realidade. Eu cheguei lá e pensei que precisava mudar minha realidade, eu não aguento mais o Call Center, eu não quero mais trabalhar nesse lugar, então eu vou ter que ... sabia que a porta era só através do estudo. E aí quando tu chega lá, tu te depara com muita gente que trabalha o dia inteiro, que chega lá cansada, às vezes tu quer dormir e o pessoal te liga, te chama, vamo pra aula ... sabe, então um puxa o outro e todo mundo em prol do mesmo objetivo. Não tem uma competição. Existe uma união muito forte. E aí a luta é esta, a luta pra ingressar na universidade, que é todo mundo junto.*

A possibilidade de produção deste sentimento de união passa pelas práticas do curso, e também em função de sua leitura sobre a perspectiva excludente da prova do vestibular e, conseqüentemente, da restrição do acesso à Educação Superior a determinados grupos. Amparado na discussão proposta por Castro (2011) ao diferenciar cursinhos populares de cursinhos alternativos, penso que produzir algo avesso à esta lógica concorrencial de operar do vestibular é também intenção dos pré-vestibulares populares, já que, em geral, se opõem aos interesses do capital ao lutarem contra a mercantilização do acesso à Educação Superior cada vez mais apoiada em uma desenfreada racionalidade neoliberal, institucionalizada nas formas de cursinhos privados ou empresas do vestibular.

Cabe aqui retomar Mendes (2011), quando se utiliza da fala de alguns entrevistados em seu trabalho para também configurar o caráter dos cursinhos populares. Assim, um deles afirma que o fim do cursinho popular não é somente o vestibular, e chega a mencionar sobre um sentimento de preparação para a vida. Segundo outro, “no que a gente tem por objetivo, não é que o aluno simplesmente passe no vestibular e tenha o ascenso profissional, não é isso, “[...] para que ele conheça seus direitos políticos, para que ele conheça a cultura, para que ele perceba a diversidade, para que ele tenha pensamento crítico” (MENDES, 2011, p. 91).

Ainda, Dandara dos Palmares afirmou que “o Resgate acaba construindo isso. Quando tu chega, tu chega pensando em ti, né. Eu preciso entrar e vou estudar. E aí daqui a pouco tu começa a criar companheiros, né”. Peres disse que “essa união que tinha no Resgate é uma coisa que tu não vai ter nunca num curso privado. Professor chegar em ti, pra perguntar da tua vida, que tá acontecendo contigo que tu não tá legal? Isso é normal lá”. A leitura de Tereza de Benguela já extrapola o ambiente do Resgate e propõe uma reflexão sobre a diferença entre aquilo que encontrou na universidade, já que entende o Resgate como “um lugar

que a gente não vai achar dentro da universidade pública depois. Ali a gente tinha uma união com os colegas que depois na universidade é cada um por si”. Carolina de Jesus também problematiza sua estada na universidade em relação ao ambiente que se constrói no Resgate, pois disse que

*[...] o Resgate te protege, lá nós somos protegidos. Por mais que os professores expliquem que a universidade não é fácil, por mais que eu saiba que há racismo e machismo. Lá dentro é como se a gente tivesse numa redoma, e aí tu sai dela. E te depara sozinha num ambiente extremamente elitista e num lugar que não te querem. Porque no resgate as pessoas te querem, te querem muito bem. Mas aí tu chega na universidade e as pessoas não te querem lá. E aí tu não tem teus companheiros de luta contigo. Aí sim que começa a luta. Sempre digo que mais difícil do que entrar na faculdade, do que o vestibular, é tu permanecer lá dentro.*

Com base nesse trecho, entendo ser importante ressaltar três aspectos a serem problematizados e que podem dialogar com a proposta de educação popular que o Resgate vem traçando. Primeiro, a questão da redoma; segundo, sobre as pessoas do Resgate quererem ela lá e, por último, sobre os companheiros de luta.

Esta redoma, uma certa rede de proteção que, segundo Carolina, o Resgate produz acredito estar bastante relacionada aos outros dois pontos que assinalei. Sentir-se acolhido, nesse sentido, passa tanto pela leitura de que, institucionalmente, existe uma abertura ao diálogo com outros modos de ser/existir/ouvir/viver, quanto por ter seu modo de ser/existir/ouvir/viver legitimado em função da pluralidade de formas *muy-otras* espalhadas pela sala de aula, na condição de colegas. Sugiro isto em função de que todas/os os/as entrevistadas/os, sempre que remetiam-se às suas passagens pelo Resgate, pareciam dar importância às suas relações com a instituição e com os colegas.

Carolina de Jesus comentou que em diversas vezes pensou em desistir de estudar em função de sua cansativa rotina, no entanto, reiterou que “*quando tu não tá com um dia bom, então a profe maravilhosa vinha conversar. Então sempre tu tinha alguém*”. Além da cansativa rotina, Carolina sinalizou que cogitar estudar para o vestibular também é uma forma de desestabilizar determinadas concepções que formas subalternizadas de ser/existir/ouvir/viver produzem a respeito da universidade. E é nesse sentido também a importância das relações que produzem essa noção de “Redoma” no Resgate, já que me disse que “*quando eu deixava de ir*

*pra balada pra estudar, as pessoas dão risadas. Que tá fazendo? Tu acha que vai entrar? Até mesmo família não acha que é possível. Eles até te incentivam, mas eles acham que não dá. Mas como tu vai te manter? Tá perdendo tempo, vamos sair, vamos beber. Tentam te desviar todo tempo.*” Assim, a redoma produz força não só para formas *muy-otras* lutarem e sobreviverem dentro de novos espaços, mas desafiar subjetividades subalternizadas bastante capilarizadas também em espaços periféricos.

Nesse sentido, Peres, estagiário de uma escola municipal em Alvorada-RS, indica que sua passagem pelo Resgate, a partir das relações que produziu lá, têm potencialidade para reverberar frente a estas subjetividades subalternizadas na própria periferia. Disse-me que os estudantes que acompanha, numa faixa etária de 11 anos, em muitas vezes não cogitam nem o ensino médio em função da necessidade de trabalhar: *“Acho que nem vou fazer ensino médio porque eu quero trabalhar. Gurizada aí de 11 anos, entendeu? Falando assim”*.

Resolvi, a partir desta fala, perguntar-lhe a respeito da possibilidade de seguir ainda além do ensino médio - ensino superior, se isto, de algum modo, chega a eles. Peres, assertivamente, me retruca dizendo que *“eu toco muito neles, mas que venha deles é muito difícil. Eles não têm esse pensamento. Pra eles é coisa de rico, isso...”*. Segundo sua percepção, *“escola pública básica é feita pra formar trabalhador e eu sei porque eu senti isso na pele. Eu sempre estudei... no ensino médio que eu fui fazer? Técnico pra conseguir um trampo”*.

Assim, Peres parece enfrentar diariamente essa lógica excludente que se coloca ali, expandido possibilidades de ser/existir/ouvir/viver de pequenos jovens de escola pública e periférica. Ele reiterou ainda a importância daqueles jovens terem alguém *“que fala a língua deles”* e que estuda na universidade federal. Disse-me:

*[...] tu tem que falar ali ‘eu tô aqui e tu também pode’. Eu sei que a UFRGS é falha, tudo isso, mas pra eles eu tô no céu, sou vileiro, joguei bola no barro como vocês e tô na universidade federal. Essa visão que tem que passar pra eles ali dentro.*

O Resgate parece ser um lugar em que é possível produzir trocas menos assimétricas em diversas instâncias e momentos, desafiando e destituindo poderes difusos que produzem dominações na sociedade brasileira, como aproximações com professores e a condição reconhecer-se nos colegas. E esse reconhecimento entre

os colegas também penso ser atravessado, entre outras questões, por construções do próprio Resgate, em função daquilo que se propõe enquanto movimento social.

Entendo que não significa necessariamente que só por compartilharem de determinados critérios em comum (aqueles requisitos para entrar no Resgate) os estudantes vão se enxergar como companheiros de uma mesma luta. Justamente por estarmos inseridos numa racionalidade neoliberal voltada para a concorrência e para o empresariamento de si, produzir formas de companheirismo, reconhecimento e luta conjunta é uma maneira que o Resgate vem encontrando de produzir suas noções de educação popular.

Aqui, retomo algumas reflexões de Walsh (2009) a respeito da interculturalidade, e do diálogo intercultural, para dar suporte à análise em pauta, já que procura pensar o contato e o intercâmbio entre modos de ser/existir/ouvir/viver em termos equitativos. Segundo a autora, a interculturalidade “*no tiene la pretensión de asumir la perspectiva del otro sino de permitir que la diferencia intervenga en uno, abriendo así nuevas perspectivas interculturales de vivir ‘con’ o ‘convivir’*” (WALSH, 2009, p. 15). Assim, o foco na capacidade de criação de novas compreensões e solidariedades a partir do encontro com o outro é uma questão importante dentro do conceito da interculturalidade. Segundo Walsh, “*la interculturalidad no es un hecho dado sino algo en permanente camino, insurgencia y construcción*” (WALSH, 2008, p. 141).

Acredito ser, portanto, a partir da circulação e da produção de fluxos interculturais no Resgate – tanto no âmbito institucional quanto no âmbito dos colegas – que ele acaba produzindo esta noção de redoma, a qual parece ser consenso entre os entrevistados. Segundo Peres, o Resgate

*[...] são professores, uma instituição não governamental que faz a diferença. Esse tipo de projeto o município tinha que fazer, e chamar professor e pagar os professores. Isso a UFRGS tinha que fazer, pegar e dar bolsa pra gurizada pegar e ensinar lá. As instituições tinham que incentivar isso, mas não.*

Tereza de Benguela, já em sua carta de apresentação, mencionou as relações que construiu em sua passagem pelo Resgate:

*Sem esse espaço de educação popular que o Resgate me proporcionou, acho que seria muito difícil. Então eu tenho um imenso carinho pelas*

*peças que participam desse projeto e pelas peças que eu conheci, tanto colegas como das profes e dos profes, hoje amigos. Foram dois anos que foram muito importantes, muito satisfatórios. Foi um espaço que eu pude repensar diversas formas de compreender quem eu era, o espaço que eu ocupava no mundo, assim.*

Carolina de Jesus disse que seus enfrentamentos na universidade, analisados na sessão anterior, também foram atravessados pelas relações que se construíram com seus colegas de aula, porque *“a gente se juntava pra debater muito sobre sociedade, preconceito. E a gente debatia muito sobre os problemas da sociedade. Em aula e no intervalo. O tempo inteiro, a gente tava lá e a gente tava debatendo”*. Além disso, remete aos encontros com os colegas suas primeiras leituras *“de fato”* e lembrou, com orgulho, apertando os dentes e olhando para sua bebê que *“o primeiro livro que eu li de verdade foi Mulheres, Raça e Classe, da Angela Davis”*.

É amparada nestes referenciais e nestas vivências que Carolina procura, também, intervir na realidade do escritório de advocacia em que trabalha hoje. Contou-me que por estar trabalhando em um setor conjugado ao de relações humanas da empresa, vem propondo o enfrentamento à racialização e às dominações de gênero como critérios de admissão. Segundo ela, no seu setor *“já tem mais pessoas negras e, pela primeira vez no escritório, pessoas transgênero”*. Ela remete essa possibilidade, além daquilo que leva consigo diariamente para o trabalho, a uma certa *“abertura”* a que se propõe o escritório, reforçando que determinadas insurgências são produzidas e possíveis a partir de *grietas* nesta concepção hegemônica de sociedade:

*A diretora é uma mulher que tem um viés social muito bom, então a gente pensa muito parecido. Por isso eu consegui me manter lá dentro, tipo assim crescer lá dentro e conseguir botar um pouco das minhas ideias, um pouco de mim. Porque eu encontrei alguém que tava disposta a mudar.*

Assim, hoje acredito que tanto movimentos institucionais do Resgate quanto as relações que se constroem entre colegas são fundamentais para produzir subjetividades *extra-vestibular* naqueles que participam do projeto. As relações de companheirismo e união com os colegas entendo que são produzidas a partir de

proposições do Resgate, mas também pela identificação com uma pluralidade de formas *muy-otras* que se colocam na luta pelo acesso à Educação Superior.

Segundo Peres, no Resgate “*teus colegas são da vila, de tudo que é canto de Porto Alegre. Tu tá tendo aula ali com gente que entende a tua realidade*”. Pude perceber também que suas relações com o Resgate não terminaram em suas aprovações no vestibular, mas reverberam em si e onde quer que se insiram, seja na universidade, na periferia ou em seus postos de trabalho.

### 6.3 Aprendendo e Ensinando a Viver e a Sobreviver na Universidade

Esta sessão destina-se a analisar as falas dos entrevistados em relação às suas estadas na universidade, no sentido de suas permanências, e em relação ao modo como percebem e enxergam o ambiente universitário que estudam.

A primeira leitura, de fato, realizada por Carolina de Jesus, “Mulheres, Raça e Classe, de Angela Daves”, parece ter lhe afetado de maneira significativa. Penso isto, pois, durante a entrevista, Carolina me comentou que, mesmo já sendo uma universitária, não se enxergava em determinados espaços de poder, como salas de aula – nem como professores e estudantes - e cargos de gestão. Naquele momento, interpelei-a no sentido de entender um pouco mais sobre essa falta de reconhecimento. “Em que nível?”, pensei. “Quem propriamente ela não enxergava ali?”.

Entendo que sua leitura de que não era possível enxergar-se/reconhecer-se em diversos momentos da sua trajetória acadêmica pode significar uma possível busca de determinados elementos que ela concebe como constituintes da sua história de vida. Assim, a partir do encontro com estes elementos, ou com a falta deles, seria possível entender-se como uma possibilidade legítima de circular/estudar/ocupar aquele espaço, ou não. E é nesse sentido que, dentre outros fluxos que a atravessaram<sup>4</sup>, acredito que sua passagem pelo Resgate tenha também responsabilidade na construção/manutenção/invenção destes elementos. Assim como abordei na sessão anterior, tanto no âmbito institucional do curso quanto no âmbito das relações/organizações com suas colegas.

Se o Resgate mostrou à Tereza de Benguela que a universidade é “*elitista, branca e heterossexual*”, segundo suas palavras, à Carolina e à Dandara também

<sup>4</sup> Aqui não tenho condições de elencar todos, já que a intenção desta pesquisa não foi analisar as trajetórias de vida destes egressos.

proporcionou reflexão similar. E se essas reflexões são comuns às três entrevistadas, parece-me possível sugerir que terem lido “Mulheres, Raça e Classe”, de Angela Daves entre as colegas também tem potencial para dar forma a determinadas interpretações a respeito do ambiente universitário.

Assim, resolvi questioná-la, enquanto me comentava sobre o não enxergar-se, justamente a respeito do que procurava e, conseqüentemente, do que não encontrava. Partindo da ideia da racialização, perguntei, portanto, se ela entendia que a falta da negritude era o que o que a levava a não enxergar-se lá. Extrapolando propriamente a centralidade da raça em seu argumento, e partindo de uma perspectiva interseccional, respondeu-me que achava “*que classe e raça se juntam assim*”. E que, portanto, “*tu não se enxerga lá*”. A questão se mostrou mais ampla quando Carolina, franzindo os olhos e falando mais forte, encampou também em seu raciocínio o escritório em que trabalha e produziu relações sob estas mesmas lentes analíticas, configurando-o como um espaço “*quase só com pessoas brancas e com grana*”. Ajeitando-se no sofá e olhando para a bebê, continuou falando:

*Eu sempre brinco... Esses dias eu tava conversando com um professor do Resgate e é como se eu atravessasse um portal. Então, eu acordo de manhã e vou pruma empresa de direito tributário bancário, que só tem pessoas com grana, gente branca. Daí eu saio de lá e vou pra universidade, e é o mesmo patamar e à noite eu volto pra periferia. Então eu atravesso o portal todos os dias. De manhã e aí tu volta à noite.*

Para mim, essa metáfora do portal parece muito significativa e, ao mesmo tempo, muito legítima para descrever aquilo que parecem também perceber Tereza, Dandara e Peres sobre as universidades em que estudam. Um portal interseccional em que eixos como classe, gênero e raça se atravessam e se inter cruzam incessantemente para dar formas aos espaços de poder que por ali existem. Cabe, assim, retomar aqui que, de acordo com Favero (2006), a universidade no Brasil foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias, as quais se produziam a partir de uma perspectiva racializada e patriarcal.

Cabe retomar que, amparado nas discussões da sessão 3.1 *Contextualizando a Universidade*, este trabalho concebe a universidade no Brasil como um movimento histórico com predominância de com cor, gênero e classe, de silenciamento das diferenças, um movimento pautado também pelo intuito de homogeneizar o

ambiente de produção intelectual do país, reafirmando concepções dominantes de civilização, bem como processos civilizatórios. Concepções estas que buscam “eliminar a ‘los otros’, aquellos y aquellas que disturben, amenacen y resistan esta ‘civilización’”. (MALDONADO-TORRES, apud WALSH, 2017, p. 70).

Estas concepções, que parecem amparar teoricamente o portal a que Carolina se refere, se manifestaram de diversas formas durante suas trajetórias na universidade. Formas estas que perpassam as posições dos professores, mas também de seus colegas. A própria discussão envolvendo as imagens de controle que propus na sessão 6.1 *Imagens de Controle* ilustra parte destas manifestações. Muito embora ainda se façam presentes estas concepções, com fortes traços de colonialidade, é bem verdade que, como mencionado, especialmente nos governos Lula e Dilma ações afirmativas tensionaram, em nome de sua democratização, a lógica deste modelo de universidade.

Com base nessa pesquisa entendo, ainda, que essa democratização passa também pela possibilidade de se produzirem novas leituras deste ambiente, não somente de novas maneiras de ocupar e estar nestes espaços. Assim, acredito que não existe um ocupar/estar sem fazer leituras e interpretações a partir de suas próprias lentes, mas existe ainda falta de escuta para compor um diálogo com tais análises.

A leitura de Peres quando aponta, por exemplo, que dentro da universidade “*existe uma dificuldade de entender a realidade do aluno*” – referindo-se ao novo público que a universidade brasileira vem recebendo de uns anos para cá, a partir de políticas afirmativas –, é produzida também pelo fato de não enxergar-se nas formas políticas que a universidade mobiliza para lidar com a permanência de estudantes próximos à sua realidade. Por isto, Peres afirmou “*que além de investir em inclusão, (a universidade) tinha que investir mais em permanência*”. A permanência, para ele, parece extrapolar a questão objetiva de determinadas políticas de auxílio financeiro, já que deixou a seguinte provocação: “*a universidade está chegando na vila?*”

Sua reflexão me faz ponderar que existe uma certa falta de produção dialógica com este público por parte da universidade. O não reconhecer-se, aqui, parece extrapolar, portanto, também a questão material do ver-se, atingindo os níveis subjetivos do sentir-se. As condições de diálogo propostas pela universidade, seja com os colegas, professores, funcionários ou nas políticas institucionais,

parecem não dar conta de produzir relações sociais simétricas para construir e dar forma àquilo que a universidade vem/vai constituindo-se. Acredito que não é só o fato de poder ver-se, no sentido de corpos negros, femininos, trans, indígenas, que garantirá suas estadas na universidade.

Estes corpos produzem distintas leituras sobre a realidade e estas quatro leituras que procurei escutar neste trabalho dão pistas de que existem, sim, *grietas* para intervenções na realidade universitária, mas que também estas *grietas* ainda não permitem entender este ambiente como um espaço interculturalizado.

Dandara e Tereza contavam-me, enquanto caminhávamos pelo bairro em que a universidade está instalada, que poucas daquelas pessoas que ali moravam tinham relação com a Universidade. A pouca relação que a universidade propunha parecia produzir subjetividades de dominação e superioridade, ainda que, segundo Tereza, com a “*ideia de aproximar-se dos vizinhos*”. Entendo que não é necessariamente uma ida ao bairro para apresentar alguns trabalhos feitos na universidade que vai garantir o diálogo entre a comunidade e a Universidade. Naquele momento, Dandara, apontando para as casas, questionou: “*Foram escutar? Não! Não foram. Falaram inclusive em ir dar tudo mastigadinho quando fossem falar, para que pudessem entender*”.

Referia-se às falas de alguns de seus colegas, quando uma das atividades avaliativas de uma disciplina que cursava era justamente fazer a apresentação de um trabalho para a comunidade, que seria convidada a ir até o saguão da universidade em determinado dia. Nesse sentido, entendo a leitura de Dandara a respeito deste processo como fundamental para se construir um diálogo menos assimétrico, já que propunha, *desde abajo*, um processo de fala e de escuta.

A disponibilidade à pergunta do outro, como propõe Rita Segato (2019), é fundamental para avanços no campo das políticas afirmativas e no âmbito dos direitos humanos. Segundo a autora, há uma divisão a nível mundial do trabalho intelectual, fazendo com que existam espaços geopolíticos de produção de categorias teóricas e espaços geopolíticos de consumo destas categorias. Naturalmente, a antropóloga não espera que todas as pessoas estejam ocupando a universidade a fim de teorizarem suas experiências, mas que a universidade proponha-se a escutar as interpelações alheias de formas *muy-otras*, para, a partir desta escuta, colocar-se em um encontro de produção com a diferença.

Em relação a esta questão, e pensando nas escutas que realizei, acredito que a universidade já vem produzindo espaços para esses encontros, ainda que como movimentos tímidos. E entendo que é propriamente nessas iniciativas que constituem-se *grietas* capazes de colocar um modo hegemônico de ser/existir/ouvir/viver em perspectiva, uma vez que se abrem (seja por tensionamentos externos, seja por decisões próprias) a novas formas de estar, permanecer e construir conhecimentos na universidade, tornando-a, assim mais efetivamente universalizada.

Sem pensar processos subjetivos de permanência, que não necessariamente os financeiros, as ainda rasas adaptações dos processos educativos para com a diversidade tendem a se erodir. Assim, é fundamental debater políticas de permanência. Mas, para que essas sejam mais efetivas, será necessário superar o entendimento de que a manutenção dos estudantes na universidade é um fator meramente econômico e atentar para a diversidade de vida existente na sociedade brasileira.

Sem essa postura, se reitera o desprezo pelas diferenças, homogeneizando, assim, por exemplo, a negritude, as relações de gênero e os modos de ser indígenas, reduzindo-os a uma esfera única de pobreza, como se estivessem aguardando unicamente a oportunidade financeira para que suas metamorfoses, de 'degradados' a 'favoritos', ocorressem. Com relação à permanência, no âmbito financeiro e burocrático, Peres explica ainda que

*[...] desde 2016 tem vaga provisória e tem gente que tá desde 2016 pendurada. Quase 4 anos e quase terminando o curso. Quatro anos. Imagina, entendeu? Então, as pessoas não conseguem passar no vestibular. Aqueles que conseguem ainda são... sabe... são expulsos depois. Quando consegue fazer tua matrícula, tu não consegue permanecer porque é uma burocracia pra conseguir uma passagem. Daí tu pega e tu é baixa renda e tu tem que gastar pra pegar e ter o passe livre. Pô, tu já é baixa renda e ainda tem que pagar. E ainda tem que correr atrás de cartório, disso e daquilo. Então é bem complicado a vida de quem é pobre ali. Texto é todo dia pra ler, e xeróx? Como é que fica? Agora tô num estágio, né? Não dá pra sobreviver dentro da UFRGS com 400 pila, não tem como. (Referindo-se ao valor de uma bolsa de iniciação científica)*

A partir de Peres, vale retomar a fala de Tereza de Benguela, mencionada anteriormente, quando diz que “a universidade acha que 410 reais significam a

*nossa permanência*”. Sua insatisfação e entonação nesta fala pareciam extrapolar a questão financeira, já que me pareceu que qualquer valor que estivesse colocado não serviria por completo. Parece-me, na sua fala, que a universidade entende que dinheiro significa permanência. Mas suas leituras pareciam transbordar para além das questões objetivas e materiais, alcançando níveis subjetivos do debate sobre essa permanência de novas formas de ser/existir/ouvir/viver naquele espaço.

Pude perceber, a partir disso, que suas relações com vizinhos, com alguns colegas e alguns professores, e em especial com a dona do terreno em que moram, são também responsáveis por suas permanências na universidade. As informalidades – que vão desde receber comida de vizinhos até dinheiro emprestado de docentes -, a partir das redes de relações que construíram, assim, se não forem problematizadas, a fim de serem visibilizadas, podem ocultar, de alguma maneira, determinadas faltas que a universidade produz em relação às suas políticas de permanência.

Somando suas rendas, são aproximadamente 800 reais mensais que recebem para pagarem as despesas de luz, água, aluguel, internet, comida e transporte. Naturalmente, este valor inviabiliza determinados movimentos como, por exemplo, viagens a Porto Alegre para visitarem suas famílias. Posso afirmar hoje que teria potencial ainda para inviabilizar inclusive suas permanências na cidade, em função dos custos, se não fossem as relações que construíram.

Acredito que, embora estas ações possam apresentar um caráter solidário, é muito grave que a permanência de estudantes na universidade possa estar condicionada de acordo com a qualidade de relações externas que produzem. Dandara e Tereza, pelo tom de voz, pareciam grifar que “*se não fossem estas relações, talvez não estaríamos mais aqui*”. Se a permanência depender destas redes informais, entendo que a possibilidade de manutenção de um modo hegemônico de relacionar-se será maior, já que, dependendo dos tensionamentos sociais que produzirem, podem perder tais laços, colocando em risco suas permanências na universidade.

Entendo que não por acaso a palavra “retaliação” foi bastante utilizada por elas durante nosso encontro, e referia-se, na maioria das ocasiões, aos cuidados que elas deviam tomar a respeito de como agir na cidade e na universidade, pois, segundo Dandara, “*as pessoas aqui, professores, diretores, donos de comércio,*

*confundem muito as coisas, e te julgam como pessoa por determinados enfrentamentos que tu faz na universidade, por exemplo, ou até na fila do mercado”.*

Esta produção subjetiva de um modo hegemônico de ser/existir/ouvir/viver capaz de te fazer não sofrer retaliações, ou propriamente permanecer na universidade, acaba, por consequência, obliterando formas *muy-otras* de ser/existir/ouvir/viver. A situação que analisei na sessão a respeito das imagens de controle – quando Tereza resolveu apresentar uma demanda ao colegiado de professores – acredito que, como outras, permeia também este debate, já que seu colega, vale lembrar, estava consentindo em uma reprovação frente ao medo de futuras retaliações.

Obedecer e ceder a estas inseguranças em função de não infringir as regras de como ser/existir/ouvir/viver em determinado lugar endossa, portanto, um certo silenciamento de formas *muy-otras* naquele espaço. No entanto, é importante afirmar que a produção da necessidade de obediência/cedência parece partir da própria universidade, uma vez que não se mostra capaz de criar condições de permanência em relação às subjetividades destes sujeitos. Nesse sentido, percebo, hoje, que terem passado pelo Resgate tem sido muito importante para certas desobediências subjetivas, as quais tem potencial para encontrar//produzir/alargar *grietas* nestas posturas hegemônicas.

Assim, por parte dos entrevistados, acredito que suas leituras sobre o modo de operar das universidades que estudam são capazes de perceber, além de *grietas*, também determinados limites que os fazem não arriscarem-se a terem seus modos de ser/existir/ouvir/viver sequestrados. Isto poderia significar que determinados movimentos que produzem, e que aos ouvidos de quem escuta possam parecer certas obediências, são resultados de reflexões e entendimento sobre determinado espaço, a fim de justamente resguardar, para a posteriori, expandir suas formas de ser/existir/ouvir/viver. Assim como mencionei na sessão “6.1 Imagens de Controle”, silenciamentos e recuos não necessariamente são movimentos de obediência subjetiva, mas decisões políticas que partem modos *muy-otros* de ler/entender o mundo.

Se as relações que construíram na cidade podem colaborar para suas permanências em termos financeiros, as relações que construíram a partir das suas vivências no Resgate parecem atravessar suas permanências em termos mais subjetivos. Neste caso, não só para Dandara e Tereza, mas para Peres e Carolina

também. É possível perceber, a partir das falas dos sujeitos, que suas passagens pelo Resgate também têm responsabilidade por suas permanências na universidade.

Segundo Peres,

*Temos problema de inclusão, de permanência. Mas aí que eu acho que entra o cursinho popular... Por exemplo, ali o Resgate acompanhou a parte jurídica da gente, sabe? Isso, antes de entrar ajudaram na matrícula do ENEM, da UFRGS e também depois que eu tava no listão já, eles conseguiram. A advogada me acompanhou em relação à documentação.*

Se Peres teve auxílio do Resgate nas questões burocráticas de inscrição e matrícula, Carolina de Jesus contou-me que, em diversas vezes acionou professoras do Resgate para compartilhar experiências diárias dentro da universidade. Em função da dificuldade de permanência dentro do “portal”, em especial no início do curso, disse que geralmente precisava “desabafar, ser resgatada, eu precisava chorar e por isso ligava pra ela (referindo-se a uma professora do Resgate)”. Carolina precisava desse amparo, pois sentia que, dentro deste portal, “as pessoas não te querem lá, então te empurram pra fora. Então tu tá lá e tá sendo empurrado pra fora, diariamente”.

O contato permanente com o Resgate, bem como ter vivido o Resgate – em especial pelo que argumentei na sessão anterior, segundo ela, foi essencial para o começo de sua caminhada dentro da universidade. Em suas palavras, “o Resgate faz uma força contrária a esse empurrão, me empurra de volta pra dentro do portal, me segura lá dentro”.

Com base neste raciocínio, se pode afirmar que o Resgate não só atua nesses enfrentamentos como também nas possibilidades de criação e invenção dentro da universidade por parte dos estudantes. Segundo Peres,

*[...] a partir de eu ter botado o pé na UFRGS eu já quis produzir, entendeu? Já quis fazer alguma coisa. Eu tô estudando aqui e a sociedade toda tá pagando minha universidade e eu tenho que fazer alguma coisa, não posso ficar aqui parado.*

Referia-se, então, ao projeto de educação popular que vinha coordenando na época da entrevista, um cursinho PRÉ-ENCCEJA para a “a vila que moro”. Justamente foi este projeto que proporcionou nosso encontro, já que, como citei

anteriormente, entrou em contato comigo para pensar alguma parceria com o IFRS e acabou tornando-se um sujeito participante desta pesquisa. Na oportunidade da entrevista, quando me comentou sobre este projeto e como andavam as coisas, perguntei-lhe se acreditava que esta iniciativa tinha alguma relação com o Resgate:

*Com certeza. Se eu não tivesse ouvido falar de Educação Popular não tinha feito um projeto. Não tinha feito. Eu acho que foi essencial. Além do acompanhamento, Bah, os caras... Psicólogo, advogado, professor. Os melhores professores de história que eu tive na minha vida. Pô, os caras são muito bons e só aprendi a gostar mais de história. E é isso aí, eu acho que é aí. Essa questão problematizadora, tu ligar com outras leituras que tu vai atrás depois e tu olha pra cá [apontando pro lago à nossa frente, no local onde estávamos] e ... além desse lugar bonito aqui, pô, tá faltando educação. Tá faltando.*

Assim, pude perceber, além das dificuldades de permanência na universidade por parte dos sujeitos entrevistados, suas potencialidades de criação e composição com as *grietas* que encontram neste sistema. Além disto, o Resgate parece ser fundamental para que suas passagens na universidade sejam mais plenas, desde suas lutas para permanecer, até seus mecanismos de desestabilização e (re)invenção deste ambiente.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando este trabalho como um processo aberto, contínuo e atravessado por interações e relações que estabeleci ao longo deste percurso, entendo que não serão as considerações finais, nem tampouco o prazo cronológico para o final do curso de mestrado que darão fim a esta pesquisa. As únicas certezas que posso anunciar neste momento dizem respeito aos afetos (no sentido de afetar) que esta trajetória produziu nos meus próprios processos de subjetivação.

Afetos esses que passam desde o início de um processo de constituição de um pesquisador – aulas, leituras, vivências, debates, falas e escutas -, quanto num processo de intensificação de sentido, para mim, da alteridade, em especial em função da possibilidade de reflexões sobre a diversidade de modos de ser/existir/ouvir/viver e o quanto estes modos tem potência para abrir/propor novos caminhos para formas de organizações sociais mais democráticas.

Ainda assim, seria muito audacioso de minha parte querer elencar todos estes afetos, uma vez que, por mais que perceba alguns deles, entendo-os também como processos contínuos e abertos que atravessaram, atravessam e atravessarão espaços que eu frequentei/frequento/frequentarei e relações que eu produzi/produzo/produzirei. No entanto, o que me parece comum entre estes afetos é que construíram as formas e os caminhos pelos quais fui me deslocando durante a pesquisa, e isso, portanto, acredito que *diga algo* sobre as considerações que apresento a seguir.

Outra questão bastante importante a ser retomada aqui é que tanto a metodologia quanto os referenciais teóricos que coloquei em diálogo com os dados produzidos empiricamente produzem uma interpretação com determinada orientação epistemológica sobre as realidades analisadas e que, por isto, acredito que alguns fenômenos vivenciados possam ter escapado tanto das capacidades teórico-metodológicas do trabalho, quanto das minhas capacidades atuais de visão/escuta/compreensão/análise.

É partindo disto, portanto, que essa dissertação tomou forma e foi capaz de produzir determinados saberes e subjetividades, os quais acredito terem potencial para contribuir: nas discussões do campo da educação, em especial dos movimentos sociais ligados à sua democratização, a partir da perspectiva de re-criação e re-existência a partir do encontro com formas *muy-otras* de

ser/existir/ouvir/viver; em processos de organização e insurgência destas formas *muy-otras* contra uma matriz de opressão que, constantemente, as tenta obliterar para homogeneizar.

Se as intenções de pesquisa surgiram a partir da necessidade de escuta de um novo público que vem acessando, em maior número, à universidade de uns anos pra cá, em especial em função de políticas afirmativas e de distintas lutas de movimentos sociais, a pesquisa, pois, atuou basicamente em duas frentes para produzir seus dados empíricos e, conseqüentemente, suas análises: entrevistas com quatro ex-estudantes do Resgate – agora universitários – e o acompanhamento e a participação em reuniões, seleção de alunos e de professores, entre outras ocasiões, durante dois anos letivos do projeto, 2018 e 2019.

Nesse sentido, algumas considerações a respeito das duas questões que compõem a problemática de pesquisa deste trabalho, bem como reflexões sobre os objetivos que me propus a alcançar durante este percurso são necessárias a partir de agora.

A respeito da primeira questão, *a lógica de funcionamento atual do CPVP Resgate é voltada somente para a aprovação dos seus estudantes na Educação Superior ou propõe-se a extrapolar este limite?*, acredito que retomar a questão da Joice, a qual citei na introdução, aqui é bastante pertinente. Penso, hoje, que alguém se propor a buscar uma vaga em um pré-vestibular popular (neste caso o Resgate) sem intenções de prestar vestibular no final do ano, mas para acompanhar a trajetória escolar de sua filha diz muito sobre a relação do movimento social dos cursinhos populares com a sociedade.

Hoje tenho mais elementos para afirmar que a decisão do Resgate de aceitá-la naquela época simboliza determinadas práticas e concepções que o Resgate vem carregando e produzindo até hoje. Além de aceitá-la, os elementos que apareceram durante a pesquisa me dão ajuda a entender por que ela, ao longo do ano letivo, decidiu fazer vestibular e hoje está graduada.

Sobre o Resgate, ainda que tenha percebido que atualmente o projeto sofra atravessamentos subjetivos de uma racionalidade neoliberal difusa e capilarizada no modelo de sociedade em que vivemos, seus compromissos com uma educação popular que visa combater as desigualdades sociais e a construção de uma sociedade mais *“igualitária e justa”*, segundo uma professora, são evidentes. A respeito dos atravessamentos neoliberais, percebi o esvaziamento das

possibilidades de debate e diálogo dentro da instituição como uma destas consequências. No entanto, ainda que não pareça estar em seu horizonte, o Resgate tem também produzido formas de resistências a isto, e muito se deve ao esforço para a sustentação de memórias coletivas produzidas durante sua existência, bem como a (re)produção de princípios de solidariedade.

Dentre as várias vertentes de se pensar e produzir a educação popular, a perspectiva Freireana do diálogo como meio para escapar e resistir aos processos de tentativa de desumanização, buscando a emancipação dos oprimidos é a que mais ocupa o campo epistemológico do Resgate. Esta pesquisa, no entanto, identificou algumas limitações na mobilização desta perspectiva enquanto ferramenta para combater desigualdades sociais, já que estas não são produzidas somente a partir das contradições classistas, ricos e pobres, mas a partir de diversos binarismos que reforçam o mundo de um e seus Outros – como homem e seus Outros, branco e seus Outros, heterossexuais e seus Outros, produtores de saberes legítimos e seus Outros, dentre outros e seus Outros.

Muito embora existam estas limitações quanto à maneira de enxergar as opressões sociais, é preciso afirmar que o diálogo como meio, e não como fim, tem potencial para, a partir da perspectiva da colonialidade do poder, combater esta matriz de opressão e abrir espaço para que formas *muy-otras* possam também produzir/disseminar/legitimar seus pontos de vista sobre a realidade. Para isso, entendo que a intersecção entre o interculturalismo, os estudos deoniais e a práxis freireana possa dar conta.

Ainda que com determinadas limitações, os compromissos com as concepções de educação popular que o Resgate assume mostraram-se capazes de produzir subjetividades, junto às lutas das egressas e do egresso que entrevistei, para além da preparação técnica para as provas de acesso à Educação Superior no país. Identifiquei, a partir das entrevistas, diversas situações de enfrentamentos produzidas por elas e por ele que foram motivadas também em função de terem estudado no Resgate. São estes enfrentamentos e tensionamentos que foram capazes de colocar em diálogo a primeira questão da problemática de pesquisa com a segunda, *Como é a experiência de viver/estar na universidade tendo sido estudante do Centro de Educação e Cultura Pré-Vestibular Resgate Popular?* Já que buscando responder à segunda, pude agregar outros elementos para entender mais sobre a primeira, e vice-versa.

Suas passagens pelo Resgate, bem como minhas idas ao curso indicam que o projeto parece ser um lugar em que é possível produzir trocas menos assimétricas em diversas instâncias e momentos, desafiando e destituindo poderes difusos que produzem dominações na sociedade brasileira. Dentre estas diversas instâncias, destaco aqui as aproximações com professores e professoras e a condição reconhecer-se entre colegas, no sentido de um ambiente em que se legitimam modos *muy-otros* de ser/existir/ouvir/viver. Além de reconhecerem-se entre seus pares, a produção de eixos interseccionais entre e por diferentes realidades – tendo como ponto de encontro o Resgate -, os quais engendraram organizações coletivas diversas, mostrou-se como uma grande potência na luta pela democratização não só do acesso, mas também da permanência na Educação Superior.

Nesta pesquisa, como o termo democratização esteve associado às possibilidades de interculturalização de organizações e relações sociais, é preciso ressaltar que esforços/construções de lutas emancipatórias que partam *desde abajo* para desestabilizar posições hierárquicas ou naturalizadas – (re)produtoras de determinados poderes e saberes – passarão tanto por movimentos/tensionamentos daqueles que propõem, quanto por reflexões daqueles que já ocupam estas posições.

Estas posições naturalizadas, aqui, refiro-me tanto dentro do ambiente universitário quanto na sociedade de um modo geral. Nesse sentido, nos próprios espaços periféricos existe uma capilarização destes saberes e poderes que acabam naturalizando estas formas *muy-otras* como subalternas. Saberes, modos e poderes que produzem diariamente tentativas não só de desumanização de determinados seres, mas de estratificação e congelamento de determinados lugares e deveres. Carolina de Jesus, por exemplo, sinalizou que cogitar estudar para o vestibular também é uma forma de desestabilizar determinadas concepções que seus vizinhos de bairro têm a respeito das possibilidades de estudar em uma universidade. E, para tal, o Resgate mostrou-se bastante importante, já que tinha a capacidade de sustentar, junto com ela, suas próprias lutas.

Lutas essas que egressas e egressos do Resgate, sobretudo das mulheres negras, desafiam números, desafiam posições sociais e fazem histórias, que além de exclusão, são de muita produção subjetiva invisibilizada, circular em espaços dominados por um modo hegemônico de ser/existir/ouvir/viver na forma de novas imagens e novos pontos de vista. Lutas que produzem, portanto, constantes

desplazamientos como formas de insurgências *desde abajo*. E esses espaços, aqui especificamente no ambiente universitário, interpreto, a partir do diálogo com as leituras de mundo das entrevistadas e do entrevistado, que ainda persiste um modo hegemônico de *ser/existir/ouvir/viver*, tanto no que diz respeito a professores quanto a seus colegas.

Vale lembrar que esta pesquisa considerou, desde o início, a universidade um espaço de colonialidade com traços de democratização, em especial em função das políticas públicas propostas nos governos Lula. Ainda, é partindo destes traços que hoje os cursinhos populares e, conseqüentemente, seus estudantes egressos podem encontrar *grietas* para possíveis intervenções nesta realidade.

Dados mostram que estas políticas públicas parecem ter algum efeito positivo, já que os números de indivíduos de parcelas da população que não estavam entrando na universidade diminuíram nos últimos anos. No entanto, como Peres bem afirmou, estes indivíduos estão entrando, mas também estão saindo. Assim, suas permanências seguem sendo ainda fatores a serem discutidos/problematizados para que não acabem dependendo, como no caso de Dandara e Tereza, de relações informais para tal.

Como mencionei no início destas considerações, a pesquisa não termina aqui. Uma das maneiras que seguirá se difundindo é na possibilidade de criação de um curso de extensão pra professores de cursinhos populares, surgida a partir de uma das reuniões gerais dos cursinhos que frequentei em função da pesquisa. Atualmente, já estamos reunindo-nos em um GT específico desta questão para tentar produzir, em diálogo com as reuniões gerais de cada cursinho, metodologias e temáticas para este curso.

Além do retorno aos cursinhos, acredito que esse trabalho também pode colaborar para o alargamento do conhecimento relacionado à temática. Penso que, assim como o modelo de universidade, também os modelos de pesquisa são *locus* de disputas pela abertura a conhecimentos *muy otros*. Assim, as reflexões dessa dissertação, ao serem colocadas ao público e serem transformadas em artigos e outros trabalhos de divulgação, poderão se somar aos esforços dos estudos sobre educação popular em âmbito acadêmico.

Além disto, em função das escolhas de percurso, algumas questões – que me propus desde o início e outras que surgiram ao longo da pesquisa – não puderam ser realizadas ou aprofundadas. O acompanhamento dos sujeitos em suas

universidades, por exemplo, só foi possível com Dandara e Tereza, já que moravam em outra cidade e minha ida até lá foi para passar um dia inteiro. Hoje posso perceber o quão rico para a pesquisa foi ter vivido esta experiência e quantos novos fenômenos a serem analisados apareceriam se tivesse a mesma oportunidade com Carolina e Peres.

Outro ponto que não houve fôlego nesta pesquisa diz respeito a uma possível comparação entre os modelos de universidade de outros países sul-americanos com o brasileiro, já que o grupo de pesquisa/estudos Modernidade/Colonialidade circula por estes outros modelos. No entanto, embora neste trabalho estas relações não tenham sido produzidas, considero uma questão relevante a ser levada em consideração para próximas pesquisas na temática. A respeito de questões que apareceram durante o trabalho, destaco a relevância de um aprofundamento futuro nas formas de construção e a importância de identidades coletivas produzidas entre estudantes de cursinhos populares como insurgências *desde abajo*.

Por fim, assim como desejava que esta dissertação tivesse potencial para mobilizar subjetividades decoloniais na esfera da produção do conhecimento acadêmico, também desejo que os gritos de Carolina, Dandara, Tereza e Peres, que busquei colocar em diálogo com determinadas epistemologias, e com minha própria ontologia, possam amparar ações objetivas e subjetivas com potencial de re-existir contra desigualdades e homogeneizações produzidas por um modo patriarcal, racista, sexista, classista, eurocêntrico e heteronormativo de ser/existir/ouvir/viver neste mundo.

## REFERÊNCIAS

ALFINITO, S. **Educação Superior no Brasil**: análise do histórico recente (1994-2003), Brasília- INEP, 2007.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ARROYO, Miguel. **Balanço da EJA**: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, Belo Horizonte, v. I, n. 0, p. 1-108, ago. 2006.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da Educação Superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 361-390, abr.-jun., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00361.pdf>. Acesso em: 12 fev 2019.

BRAGA, Ronald. **Qualidade e eficiência do modelo de ensino superior brasileiro: uma reflexão crítica**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1989.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.138, p.715-746, set./dez. 2009.

CAMPO, Louise Ariane da. Quando elas entram em pauta. 2018. 77 p. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em Jornalismo) - Universidade Federal do Pampa, Campus São Borja, São Borja, 2018.

CASTRO, Cloves Alexandre de. Movimento socioespacial de cursinhos alternativos e populares: a luta pelo acesso à universidade no contexto do direito a cidade. 303f. Tese de Doutorado em Geografia, Instituto de Geociências (IG) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2011.

\_\_\_\_\_. Cursinhos alternativos e populares: movimentos territoriais de luta pelo acesso ao ensino público superior no Brasil. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Tecnologia. Unesp Presidente Prudente/SP. Presidente Prudente, 2005.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Soc. estado**. [online]. 2016, vol.31, n.1, pp.99-127.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Boitempo. São Paulo, 2019.

\_\_\_\_\_. **Patricia Hill Collins explica Pensamento Feminista Negro | #1 Imagens de controle**. Tv Boitempo. [S.l]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XVdbyhuAJEs>. Acesso em: 05 jan. 2020.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

DUARTE, R. Entrevistas Em Pesquisas Qualitativas. **Educ. Rev.** [online]. 2004, n.24, Pp.213-225.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada**: Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1991.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968*. **Educ. rev.** 2006, n.28, pp.17-36

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**. O Cotidiano do Professor. São Paulo: Paz e Terra. 1986.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. Tereza de Benguela, a rainha Tereza. [S.l. S.n]. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=46450>. Acesso em: 06 jan. 2020.

GABARRON, Luis Rodrigues; LANDA, Libertad Hernández. Investigación participativa. In **Cadernos Metodológicos** 10. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1994.

GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista Dialogos*. IV Congresso internacional de pedagogia social: **Domínio Epistemológico**, 2012, vol. 18, n. 2; p. 10-32.

HENRIQUE, Kleber. Dandara: a face feminina de Palmares. [S.l.] Disponível em: <https://www.geledes.org.br/dandara-a-face-feminina-de-palmares/>. Acesso em: 06 jan. 2020.

HERINGER, R. **O próximo passo: as políticas de permanência na universidade pública.** In: PAIVA, A. R. (Org.). *Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França.* Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 74-99.

HOOKS, Bell. **From margin to center.** Boston: South End Press, 1984.

HUGO. Onde estão os negros da USP? [S.l 27 de dezembro de 2015]. Disponível em: <https://desigualdadesespaciais.wordpress.com/2015/12/09/onde-estao-os-negros-na-usp/>. Acesso em: 21 jan. 2020.

JEWELL, S.K. **From mammy to miss America and beyond: Cultural images and the shaping of US policy.** New York: Routledge, 1993.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. *A legislação da educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985): um espaço de disputas.* Universidade Federal Fluminense, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de História (Tese de Doutorado), 2010.

LUDKE, M. e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária. 1986.

MARTINS, Edvânia. *Universidade e comunidade: a experiência do pré-vestibular esperança popular da restinga e a formação humana.* 112 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

MARTINS, Francini. *Quando os “degradados” se tornam “favoritos” Um estudo de trajetórias de estudantes do Pré-Vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina ingressos em cursos de maior demanda.* Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2013.

MENDES, Maíra Tavares. *Acesso à Universidade: dualismo, mérito e democratização em questão.* Tese de Doutorado. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MENDES, Maíra. *Inclusão ou emancipação? Um estudo do cursinho popular Chico Mendes/Rede Emancipa na Grande São Paulo.* Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2011.

MINGOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad.** Argentina: Ediciones del signo. 2010.

NASCIMENTO, Alexandre do. *Movimentos sociais, educação e cidadania: Um Estudo sobre os Cursos Pré-Vestibulares Populares.* 1999. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 1999.

NASCIMENTO, Tainah Mota do. Trajetórias de professoras negras lésbicas no ensino público : rompendo o ciclo de silêncios. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

OLIVEIRA, Claudia. **O acesso a universidade e o destino social de ex-alunos de cursinhos Populares**. Campinas, São Paulo 2009.

PORTAL GELEDÉS. Tereza de Benguela, uma rainha negra. [S.l. S.n]. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/tereza-de-benguela-uma-heroína-negra/>. Acesso em: 06 jan. 2020.

PEREIRA, Tiago Ingrassia. Pré Vestibulares Populares em Porto Alegre: Na fronteira entre o público e o privado. Dissertação. (Mestrado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2007.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: **CLACSO**, 2005. 117-142

\_\_\_\_\_. Modernidad y democracia: intereses y conflictos, **Anuario Mariateguiano**, vol. XII, no. 12, Lima, 2000

\_\_\_\_\_. Colonialidad y modernidad/racionalidad, en Perú Indígena, vol. 13, no. 29, Lima, 1992.

\_\_\_\_\_. Modernidad, identidad y utopía en América Latina, **Ediciones Sociedad y Política**, Lima, 1988.

RIBEIRO, Djamila. **Precisamos romper com os silêncios | TedxSaoPauloSalon**. [São Paula, 27 de janeiro de 2017]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6JEdZQUmdbc>. Acesso em: 23 dez. 2019.

ROCKENBACH, Daniel Longo. De Aluno a Professor: reflexões sobre uma experiência docente no curso pré-vestibular Resgate Popular. 2010. 45 f. Trabalho de Conclusão (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

RODRÍGUEZ, Edwin. **Pensar la interculturalidad: una invitación desde Abya-Yala**. América Latina Quito: Abya Yala. ago. 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Universidade no Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3ª Edição. Ed. Cortez. São Paulo, 116 p, 2011.

\_\_\_\_\_. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. In: SANTOS, B. (Org.). Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-819.

SAVIANI, Dermeval. A Expansão do Ensino Superior no Brasil:mudanças e continuidades. **Poíesis Pedagógica**. Goiânia; v.8, n.2 ago/dez.2010, p.4-17.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. **Psicologia**, USP, 17(2), 2006, p. 11

SENNETT, R. **A corrosão caráter**: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SEGATO, Rita. Exposição realizada em um podcast na Facultad Libre. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/7lxV37o1TizYbtiDDVbftd>. Acesso em: 12 jan 2020.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **Reconstruindo um processo participativo na produção do conhecimento**: uma concepção e uma prática, 2006.

STRECK, D. R.; ADAMS, T. **Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade**. Curitiba: Editora CRV, 2014.

STRECK, Danilo Romeu. Metodologias participativas de pesquisa e educação popular: reflexões sobre critérios de qualidade. **Interface**, Botucatu: 2016, vol.20, n.58, pp.537-547.

\_\_\_\_\_. O ethos de uma educação humanizadora. **Espaço Pedagógico**, v. 13, n. 1, p. 95-106, jan./jun. 2006.

TUBINO, Fidel. Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: mas allá de la discriminación positiva. Interculturalidad y Política. Desafios y posibilidades, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales el Perú, Lima, 2002, p. 51-76.

TUBINO, Fidel. La Interculturalidad Crítica como Proyecto Ético-político. In: encuentro continental de educadores agustinos, 2005, Lima. Disponível em: <http://www.oalagustinos.org/edudoc/LAINTERCULTURALIDADCR%C3%8DTICACOMOPROYECTO%C3%89TICO.pdf>. Acesso em: 22 mar /2019

WALSH, Catherine. ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde abya yala . 2006. Disponível em: <https://redivep.com/sitio/wp-content/uploads/2018/04/CATHERIN-WALSH.pdf>. Acesso em 14 mar 2019.

\_\_\_\_\_. **Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial**: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir. Colômbia: Editora Alter/nativas, 2017. Disponível em: <https://alternativas.osu.edu/assets/files/ebooks/WALSH%20final%20compacto.pdf>. Acesso em: 08 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Pedagogías Decoloniales**. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Ecuador, 2017.

\_\_\_\_\_. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**. Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Abya Yala. 2009.

\_\_\_\_\_. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, n. 9, pp.131-152. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. 2008.

## **APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ENTREVISTA DE PESQUISA DE MESTRADO – TCLE**

Gostaria de me apresentar: meu nome é **Daniel Longo Rockenbach**, sou estudante do **Mestrado** Acadêmico em Educação, e estou realizando uma pesquisa sobre os egressos do Centro de Educação e Cultura Pré-Vestibular Resgate Popular. Estou vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, sob a orientação da Prof. Dra. Isabel Bilhão.

O objetivo deste estudo **é investigar como se organiza a forma de trabalho do Resgate, e se este trabalho, baseado nos pressupostos que amparam suas práticas, ultrapassa a questão do acesso, interferindo, assim, também na permanência no Ensino Superior de seus estudantes egressos**. As informações concedidas pelos (as) entrevistados(as) têm como objetivo específico: **identificar se a existência dos egressos do Resgate produz conflitos e tensionamentos no modelo de universidade em que estão inseridos**.

A justificativa é em função de que, desde a implementação da Política de Cotas, do Prouni e de outras políticas afirmativas de acesso à graduação, o ambiente universitário vem tornando-se mais heterogêneo no âmbito da diversidade social, embora ainda muito aquém daquilo que se propusera. Outras formas de juventude e de vida adulta estão acessando, nos últimos anos, cada vez mais à universidade e, um caminho que tem auxiliado a viabilizar esse processo, é a frequência aos CPVPs. Mas quem são e como são as histórias deste novo público, este público diversificado, dentro da universidade? Assim, escutar este público, a fim de investigar não apenas quem são, mas sobretudo como vivenciam a universidade parece-me imprescindível também para que as políticas públicas voltadas à diversidade no Ensino Superior sigam se aperfeiçoando.

Para escutar este público, o projeto prevê entrevistas semi-estruturadas com os egressos do CPVP Resgate. Vale ressaltar que as entrevistas serão gravadas e pretende-se que sejam produzidas no ambiente universitário que o estudante frequenta. Além da entrevista, algumas visitas a este espaço a fim de produzir dados também estão previstas no projeto.

Nesta pesquisa sua identidade será mantida anônima (você poderá utilizar nome fictício). A utilização de sua imagem contida em registros fotográficos só ocorrerá mediante sua prévia autorização\*. Sempre que julgar necessário, poderá solicitar informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados pelo e-mail [dlongo1113@gmail.com](mailto:dlongo1113@gmail.com) e pelo telefone (51)99901-8898.

Gostaria de esclarecer que, conforme as resoluções 466/12 e 510/16, “toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. Esta pesquisa é considerada de risco mínimo, ou seja, aquela que não acrescenta nenhuma possibilidade de dano físico, psicológico ou social além do que é inerente à vivência cotidiana do sujeito. Além disso, é importante ressaltar que você não sofrerá nenhum tipo de constrangimento, caso decida não responder no todo ou em parte às questões que lhe serão formuladas, podendo desistir do estudo a qualquer momento.

Este termo será assinado em duas vias, uma ficará com você e outra comigo. Ao assinar este documento, você também concorda com a utilização de sua imagem contida em registros fotográficos para os fins dessa pesquisa.

Data: \_\_\_\_\_

Assinatura do Participante: \_\_\_\_\_

Assinatura da Pesquisadora: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B - CARTA DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DE  
PESQUISA ACADÊMICA**

Sr.(a) Presidente(a) do Centro de Educação e Cultura Pré-Vestibular Resgate Popular

Solicito autorização institucional para realização da pesquisa intitulada ESTUDAR, OCUPAR E RESISTIR: Estudo sobre as vivências no Ensino Superior de estudantes oriundas(os) do Centro de Educação e Cultura Pré-vestibular Resgate Popular, a ser realizada pelo acadêmico do Mestrado em Educação do PPGEDU da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Daniel Longo Rockenbach, sob minha orientação. O objetivo da pesquisa é investigar como se organiza a forma de trabalho do Resgate, e se este trabalho, baseado nos pressupostos que amparam suas práticas, ultrapassa a questão do acesso, interferindo, assim, também na permanência no Ensino Superior de seus estudantes egressos. Necessitando, portanto, realizar observações e eventuais entrevistas com a coordenação do projeto e observar algumas aulas e atividades junto aos estudantes. Ao mesmo tempo, solicito autorização para que o nome desta Instituição possa constar no Relatório Final, bem como em futuras publicações na forma de artigo científico.

Ressalto que as identidades dos participantes da pesquisa serão mantidas em absoluto sigilo e que os dados produzidos serão utilizados somente para a realização deste estudo de caráter científico e acadêmico.

Agradeço antecipadamente a atenção e fico à disposição para quaisquer esclarecimentos necessários.

---

Profª Dra. Isabel Bilhão  
Orientadora

---

Daniel Rockenbach  
Mestrando em Educação

( ) Concordo com a solicitação

( ) Não concordo com a solicitação

---

**Diretor (a)**

## APÊNDICE C – TABELAS

Tabela 1 - Dissertações e teses encontradas segundo os descritores

Produções Encontradas (2018 - 1999)			
Descritores	Período	Nível da Pesquisa	Quantidade
Pré-vestibular(es)	-	Mestrado	36
popular(es)		Doutorado	9
Total			45

Fonte: Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações - <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

Tabela 2 - Dissertações e teses encontradas segundo os descritores

Pré-vestibular(es)	-	Mestrado	8
popular(es)	+	Doutorado	3
trajetória			
Total			11

Fonte: Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações - <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

Tabela 3 - Dissertações e teses encontradas segundo os descritores

Pré-vestibular(es)	-	Mestrado	4
popular(es)	+	Doutorado	0
egressos			
Total			4

Fonte: Fonte: Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações - <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

Percebi, no entanto, que a Tabela 3 está inteiramente contida na Tabela 2, já que as quatro dissertações que aparecem como resultados de pesquisa também aparecem nos resultados da Tabela 2.

Assim, decidi expandir a tabela 2 a fim de evidenciar alguns dados com maior precisão:

Tabela 4 - Teses e dissertações em ordem cronológica de defesa contidas na

Tabela 2

<b>Título</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Nível</b>	<b>Universidade</b>	<b>PPG</b>	<b>Ano</b>
Pré-Vestibular Popular St Agostinho – História e Significado	Julio de Assis	Mestrado	PUC-rio	Serviço Social	2016
Políticas de Acesso ao Ensino Superior: uma análise dos Pré-Vestibulares Populares da UNESP	Daniela do Nascimento	Mestrado	UNESP	Educação	2013
Quando os “degradados” se tornam favoritos”. Reconhecimento, emancipação e justiça: o lugar da informação nos movimentos sociais	Mariana Meirelles	Mestrado	UFRJS	Ciências da Informação	2013
Narrativas de Jovens: experiências de participação social e os sentidos atribuídos às suas vidas	Maurício	Doutorado	UFRGS	Educação	2013

A magia do professor: excursionar entre os saberes	Ilza Jardim	Doutorado	UFRGS	Educação	2011
Inclusão ou emancipação? Um estudo do Cursinho Popular Chico Mendes/Rede Emancipa na Grande São Paulo	Maíra Mendes	Mestrado	UFRGS	Faced	2011
O acesso à Universidade e o Destino Social de ex-alunos dos Pré-Vestibulares Populares	Claudia Oliveira	Mestrado	Unicamp	Educação	2009
Movimento socioespacial de cursinhos alternativos e populares = a luta pelo acesso à universidade no contexto do direito a cidade	Cloves Castro	Doutorado	Unicamp	Geociências	2011

Fonte: Rockenbach (2020)